

Lernen, Chinesen zu werden
— **Eine Fallstudie über die selektive Rekonstruktion der
ethnischen Identität der chinesischen Zuwanderer in
Deutschland**

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
**doctor
philosophiae
(Dr. phil.)**

Eingereicht an der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät der
Humboldt-Universität zu Berlin
von Huang, Kejie

Präsidentin der Humboldt-Universität zu Berlin:
Prof. Dr.–Ing. Dr. Sabine Kunst

Dekanin der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen
Fakultät: Prof. Dr. Julia von Blumenthal

Gutachter: 1. Hans Bertram
2. Friedbert Rüb

Datum der mündlichen Prüfung: 01.03.2017

Inhalt

Tabelle und Abbildungen.....	3
Abstrakte	4
1. Einleitung.....	5
2. Herausbildung der ethnischen Identität: eine Perspektive für Migrationsforschung	9
2.1 Integration auf der Mikro- und Makroebene	9
2.1.1 Makroebene: zwischen mehreren Kulturen	9
2.1.2 Mikroebene: emotionale Integration als die letzte Stufe	15
2.1.3 Ethnische Identität bei der Integration.....	16
2.2 Forschungsüberblick über Überseechinesen.....	19
2.2.1 Gemeinsamkeit der Überseechinesen.....	20
2.2.2 Historie der Chinesen in Deutschland.....	23
2.2.3 Migrationsforschungen über Überseechinesen.....	30
2.3 Fragestellung	36
2.4 Zusammenfassung und Perspektive	40
3. „Identität“ im Kulturvergleich	42
3.1 Das westliche Modell: Identität als Selbstkonzept	43
a. O., S. 46):	44
3.2 Das chinesische Modell: Identität als „bezogenes Individuum“	57
3.3 Identitätsbildung im interkulturellen Kontext	71
4. Operationalisierung der Forschung	74
4.1.1 Fallstudie Logik.....	74
4.1.2 Qualitative Methode	76
a) Besuch der S-Sprachschule	77
b) Besuch der normalen Sprachschule.....	77
c) Besuch der „Du Jing“-Schule/Kurse	77
4.2.1 Entwicklungsphasen der ethnischen Identität	81
4.2.2 Soziale Reproduktion	84
4.2.3 Die Rolle der Sprache bei der Herausbildung der Identität	86
4.2.4 HL Fähigkeit und Stärke der ethnischen Identität	88
5.1.1 Demografische Informationen	91
5.1.2 Kulturelle Merkmale und soziales Leben.....	100
5.1.3 Der natürliche Verlust der chinesischen Merkmale	103
5.1.4 Die selektive Überlieferung des chinesischen Erbes	105
5.2.5.1 Initiation: 1994 aus Taiwan	118
5.2.5.2 Die Zhiqian-Schule: Erweiterung ins Ausland	120
5.2.5.3 Die Rolle der Eltern	121
5.3.1 Die intergenerationelle Kommunikation	126
5.3.2 Die Einflüsse der jeweiligen Lernstrategien	127
6.1 Eine kleine Gruppe	132
6.1.1 Verzicht auf die normalen Sprachschulen	134
6.1.2 Die selektive Aufnahme der Idee von „Du Jing“	143
6.2 Forschen nach der eigenen Lehrroutine	150
6.2.1 Die an den Kindern orientierte Methodik.....	150
6.2.2 Die festgestellte Lernroutine	154
6.3 Vorlesen zuhause	156
6.3.1 „Teil deines Lebens“	157
6.3.2 Kämpfe: Disziplin gegen die Natur?	162
6.4 Das wahrgenommene kulturelle Konflikt	170
6.4.1 „Chinesische Spezialität“	170
6.4.2 Das elterliche Nachdenken	181
6.5 Abbruch und Wiedereröffnung: Die erneute Idee	189
6.5.1 Konflikt unter den Müttern	190
6.5.2 Wiedereröffnung einer neuen Schule	196

6.6 Ein Profil der S-Schule: Wer, Was, Warum?	199
7.1 „Chinesen zu werden“ bei der Integration	202
7.2 Die balancierende Identität.....	209
7.3 Schlusswort	212
Literaturverzeichnis	215
Danksagung	227

Tabelle und Abbildungen

Tabelle 1 „Beziehung“ Mechanismus

Tabelle 2 Vergleich des durchschnittlichen Alters bei Einreise und der durchschnittlichen Aufenthaltsdauer

Tabelle 3 Persönliches Einkommen pro Monat der Zuwanderer aus den ausgewählten Ländern

Tabelle 4 Information der Klasse a, Sprachschule A

Tabelle 5 Information der Klasse b1, Sprachschule B

Tabelle 6 Information der Klasse b2, Sprachschule B

Tabelle 7 Information der teilnehmenden Mütter

Abbildung 1 „Self-contained individualism“ und „ensembled individualism“
Abbildung 2 L.K.Hsu's „Jen“ Model

Abbildung 3 Zwei Selbstanschauungen von Markus und Kitayama

Abbildung 4 Altersgruppe der Chinesen mit und ohne eigener Migrationserfahrung

Abbildung 5 Lebensform der Chinesen mit und ohne eigener Migrationserfahrung

Abbildung 6-1 Bevölkerung ohne Migrationshintergrund nach Wirtschaftsbereich

Abbildung 6-2 Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Wirtschaftsbereich

Abbildung 6-3 Chinesische Bevölkerung in Deutschland nach Wirtschaftsbereich

Abbildung 7-1 Bevölkerung ohne Migrationshintergrund nach Stellung im Beruf

Abbildung 7-2 Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Stellung im Beruf

Abbildung 7-3 Chinesische Bevölkerung in Deutschland nach Stellung im Beruf

Abbildung 8-1 Bevölkerung ohne Migrationshintergrund nach beruflichem Abschluss

Abbildung 8-2 Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach beruflichem Abschluss

Abbildung 8-3 Chinesische Bevölkerung in Deutschland nach beruflichem Abschluss

Abbildung 9 Das Einkommen der Chinesen im Ranking aller MigrantInnen in Deutschland nach Ländern

Abstrakte

Die vorliegende Dissertation beschäftigt sich mit einer wichtigen Seite der Integration der Zuwanderer in Deutschland. Dabei wird speziell die Herausbildung der ethnischen Identität der chinesischen Zuwanderer in ihrer Stadt überprüft. Das Ziel dieser Dissertation ist es, die spezielle Integrationsweise der Überseechinesen aufgrund der Differenzierung der Definition von „Selbst“ zwischen Westen und Osten darzustellen und zu erläutern. Die Beschreibung dieser Integrationsweise wird anhand der teilnehmenden Beobachtung in einer kleinen selbst-organisierten Sprachschule für die chinesischen Nachkömmlinge in ihrer Stadt und durch erweiternde Untersuchung in Sprachschulen in zwei Städten generalisiert. Nach der detaillierten Darstellung und Analyse wird untermauert, dass für die untersuchten chinesischen Zuwanderer ist die Herausbildung der „chinesischen Identität“ eine Weise für Integration in Deutschland. Weiterhin stellt die Autorin fest, dass die Integrationsweise der Überseechinesen, nämlich „äußerliche Assimilation“, grundsätzlich „chinesisch“ ist: Die Selbststruktur der Chinesen in der Form von „konzentrischen Kreisen“ hat ihre Stärke bei Aufnahme der kulturellen Andersartigkeiten, ohne ihre „Identität“ zu verändern. Als Ergebnis hebt die Autorin hervor, dass die Herausbildung der „Identität“ ein endloser Prozess ist: Das Subjekt sollte sein „Selbst“ durch Überwindung der Herausforderungen und Kritik verwirklichen. Die kulturelle Integration hat besondere Bedeutung für ein Individuum sowie für ein Land, weil die kulturelle Inhomogenität Dynamik dabei mitgebracht hat.

1. Einleitung

Migrationswissenschaftler interessieren sich für die Frage: Wie werden die Zuwanderer Teil der Aufnahmegesellschaft? Wie müssen sie sich verändern, damit sie als Neuankömmlinge Platz in der Aufnahmegesellschaft finden können, der sie zufriedenstellt? Die klassische Antwort auf diese Frage besteht nach dem „Assimilations“-Paradigma darin, dass die Unterschiede zwischen Zuwanderern und einheimischen Bewohnern im Laufe der Zeit verschwinden werden, wodurch sie als gleiche Mitglieder an der neuen Gesellschaft teilnehmen können. An der Entwicklung der vielfältigen Einwanderungsgesellschaften weltweit sieht man jedoch, dass langfristige Koexistenz nicht absolut zur Homogenisierung führt, sondern eine gegenteilige Entwicklung auftritt: Das multiethnische und multikulturelle Zusammenleben verstärkt die wahrgenommene Differenz zwischen den Volksgruppen. Die Unterschiede zwischen den Gruppen lösen sich nicht durch Akkulturation auf, sondern werden durch Intergruppenkontakt absichtlich oder unabsichtlich hervorgehoben.

Die vorliegende Studie schenkt einem solchen Prozess Aufmerksamkeit: Eine bestimmte Gruppe der Immigranten rekonstruiert das kognitive Bild über sich selbst, um sich in das bestehende Gesellschaftssystem zu integrieren. Die eigenen Besonderheiten werden nicht nur während der Interaktion mit den Einheimischen beibehalten, sondern auch subjektiv und selektiv rekonstruiert und reorganisiert. Der theoretische Ansatz „Selbst-Identifizierung“ während der Zuwanderung wird in der vorliegenden Studie genommen, um den Prozess „Integration“ zu beschreiben, weil er das Wesen dieses Prozesses am besten interpretieren kann, wie man in kommenden Kapiteln sehen wird. In der Fallstudie der vorliegenden Studie sieht man oft, dass die untersuchten Zuwanderer alle Ressourcen gewissenhaft organisieren, eine neue Definition oder Erläuterung für eine „spezielle Herkunft“ vor allem für ihre Kinder ebenso für sich selbst reflexive zu entwickeln, mit dem Wunsch, dass ihre Kinder einen geeigneten Platz in der Aufnahmegesellschaft finden können. Das ist am

faszinierendsten während dieses Prozesses: Dass die Herausbildung der ethnischen Identität der Zuwanderer sich als die Reaktion auf die von ihnen vorgestellten Ansichten und Haltungen aus der Aufnahmegesellschaft darstellt, und dies weiterhin ein Teil ihrer Anstrengung für das Ziel „Integration“ ist.

Die Rekonstruktion eines Selbstbildes ist in der Gegenwart hervorgehoben, weil das gegenwärtige Individuum privilegierter ist, sein Selbstkonzept hochselektiv herauszubilden. Wie Giddens meint, ist, anders als in traditionellen Gesellschaften, wo die Definition des Selbst zwischen Generationen durch Rituale übertragen wird, die Herausbildung des Selbst in der modernen Gesellschaft ein reflexiver Prozess geworden. Das Selbst wird nicht mehr von den Vorfahren überliefert, sondern subjektiv konstruiert (Giddens 1991, S. 32 f.). Die Selbst-Identifizierung ist der direkte Träger der hohen Modernität geworden (a. a. O., S. 32):

„[...] the level of time-space distancing introduced by high modernity is so extensive that, for the first time in human history, ‚self‘ and ‚society‘ are interrelated in a global milieu.“

Dieser Prozess ist schmerzhaft und risikohaft, mit einem hohen Grad an Instabilität für das Individuum. Giddens schreibt die Dilemmata des modernen „Selbst“ der gegenseitigen Durchdringung der Örtlichkeit und der Globalität zu (a. a. O., S. 187 f.), was bei der Zuwanderung häufig zu beobachten ist. Die Übersiedlung führt dazu, dass man nie vollständig im „Hier“ und „Jetzt“ ankommt. Das führt dazu, dass man kein festgelegtes Kollektiv findet, mit dem man sich selbstverständlich identifizieren kann. In der vorliegenden Studie wird im Einzelnen argumentiert, dass die Weise, dass der Zuwanderer sich in der Aufnahmegesellschaft eingliedert, sich mit den vielfältigen Gruppen identifiziert, vor allem stark von ihrer eigenen Kultur geprägt wird. Kultur definiert und begrenzt das Individuum darin gegenüber seiner Umgebung. Man versteht die vielfältigen Integrationsweisen aller ethnischen Minderheiten aufgrund der Wechselwirkung zwischen der ethnischen Kultur und der historischen, sozial-ökonomischen und sozialen-psychologischen Lage (Lee & Zhou 2015, S.180). In dieser vorliegenden Studie wird argumentiert, dass die gegenwärtige „Identität“ nicht mehr eine klar definierte Entität mit absoluter Grenze ist, sondern eine Sammlung von ausgewählten Merkmalen, die während des endlosen dialektischen Widerspruchs

zwischen dem „Ich“ und „den Anderen“, „Herkunft“ und „Zukunft“ immer wieder neu expliziert wird. Die Identifizierung dient vor allem zur Verbesserung des sozial-psychologischen Status, zur Versammlung der Chancen und Informationen, und schließlich zu ihrer Eingliederung in der Aufnahmegesellschaft.

Die vorliegende Dissertation wird nach der folgenden Reihenfolge organisiert: Im Kapitel 2 wird der theoretische Rahmen der Migrationsforschung vorgestellt. Da der Prozess von „Dissimilation“ bei „Akkulturation“ in der Migrationsforschung mehr beachtet wird, es ist bedeutend, die Herausbildung der ethnischen Identität der Zuwanderer im Rahmen der Integration in der Aufnahmegesellschaft zu erforschen. Die multiplen Kulturen in jeder Aufnahmegesellschaft haben ihre jeweilige Fusionsweise auf der Makroebene, die von der aktuellen Gesellschaftsstruktur abhängt. Der individuelle Zuwanderer entwickelt seine eigene Akkulturationsstrategie während der Interaktion mit den anderen. Die ethnische Besonderheit hebt sich heraus, und eine „ethnische Identität“ wird danach herausgebildet, damit die interkulturelle Interaktion reibungslos ablaufen kann. Nach dem Forschungsüberblick über Überseechinesen werden die Merkmale der chinesischen Gruppe, nämlich ihr Integrationsverhalten und ihre häufige Rolle in der Aufnahmegesellschaft, gezeigt. Danach wird es ermöglicht, die Forschungsfrage der vorliegenden Dissertation zu stellen: Wie beeinflusst die auf der chinesische Weise herausgebildete ethnische Identität die Akkulturation der chinesischen Zuwanderer in Deutschland?

Im Kapitel 3 wird der Begriff „Identität“ in den unterschiedlichen kulturellen Traditionen erläutert. Das Individuum formt sein Selbstkonzept während der sozialen Interaktion, was stark von der Kultur geprägt wird. Die Kerndimension dabei ist die Definition des „Selbst“ durch Interaktion mit den anderen. Die Erfahrungsweise des Individuums dabei fungiert als die grundlegende Logik einer Kultur. Argumentiert wird, dass die chinesische Weise weder der „Individualismus“ noch der „Kollektivismus“, sondern die Form von „bezogenem Selbst“ ist. Nach der Erläuterung wird der grundsätzliche kulturelle Konflikt gezeigt, der vor den chinesischen Zuwanderern in der westlichen Gesellschaft liegt. Es ermöglicht die weitere Analyse der empirischen Befunde und die Interpretation des chinesischen Integrationsverhaltens.

Es geht um die methodische Operationalisierung dieser Forschung im Kapitel 4. Aufgrund der Fragestellung wird die qualitative Forschungsmethode ausgewählt, damit die spezielle Weise der Herausbildung der ethnischen Identität der chinesischen Gruppe in Deutschland beschrieben und analysiert werden kann.

Im Kapitel 5 wird die allgemeine Methodik des Erlernens des Chinesischen in der chinesischen Gemeinschaft in Deutschland als das wichtigste Mittel für die Verarbeitung der ethnischen Eigenschaften der chinesischen Nachkömmlinge vorgestellt. Die Wichtigkeit von „Disziplin“ während des Lehrprozesses wird bei der Diskussion über die Unterrichtsmethodik hervorgehoben. Die Begrenzung und Belehrung der Eltern und Lehrer führen zum Konflikt zwischen Generationen, der die Schwierigkeit der „Integration“ intensive verkörpert. Die „Du Jing“ Gruppe wird als ein spezieller Fall vorgestellt, nicht nur als eine Reflexion für die institutionelle Unterrichtsmethodik und für die Verarbeitungsweise der chinesischen Eigenschaften, sondern auch als eine wichtige Referenz für die S-Schule, die in der vorliegenden Studie konzentriert erforscht wird.

Im Kapitel 6 werden die Befunde aus der Fallstudie erzählt. Die Entwicklungsgeschichte der S-Schule wird betrachtet. Gezeigt werden die Überlegungen der Eltern darüber, welche kulturellen Merkmale sie beibehalten haben und was für eine Person im Sinne von „Chinese in Deutschland“ ihre Kinder werden sollen. Fokussiert wird darauf, dass für die Eltern immer die Akkulturation und die bessere Entwicklung in Deutschland für sich und ihre Kinder Vorrang hat. Für dieses Ziel werden Ressourcen in allen Formen während des Erlernens des Chinesischen organisiert. Am Ende dieses Kapitels wird diese kleine Gruppe spezifiziert. Die Verarbeitungsweise der ethnischen Merkmale der Chinesen, die durch die Strategie des Erlernens des Chinesischen reflektiert werden, wird erläutert.

Kapitel 7 ist das Schlusskapitel. Aufgrund der empirischen Befunde über die S-Schule, die „Du Jing“ Gruppe und die Gruppe von institutionellen Sprachschulen wird die „Doppelseitigkeit“ der Chinesen bei der Integration erläutert. Schließlich wird die Perspektive zur einer „balancierenden Identität“ als die Möglichkeit der Selbstverwirklichung diskutiert.

2. Herausbildung der ethnischen Identität: eine Perspektive für Migrationsforschung

Im Folgenden werden zuerst unterschiedliche Formen der bestehenden kulturellen Koexistenz der MigrantInnen in der Aufnahmegesellschaft analysiert. Gefragt wird, was Begriffe wie „Integration“ „Assimilation“ und „Akkulturation“ bedeuten. Weiterhin wird untermauert, dass die Herausbildung der „ethnischen Identität“ ein unerlässlicher Teil der Integration darstellt. Nachdem werden die bestehenden Forschungen über Integration der chinesischen MigrantInnen weltweit im Rahmen der internationalen Migrationsforschung zusammengefasst.

2.1 Integration auf der Mikro- und Makroebene

Wie kann man den Prozess verstehen, in dem die Zuwanderer ihren Platz in der Aufnahmegesellschaft finden und dann ein Teil davon werden (und werden können)? Um den Integrationsprozess oder den Status aller Zuwanderer aus ihren Herkunftsländern mit ihren eigenen Kulturen zu analysieren, werden vielfältige Begriffe und Modelle entwickelt. Im folgenden Unterkapitel werden diese Begriffe und Modelle betrachtet.

2.1.1 Makroebene: zwischen mehreren Kulturen

Das erste und schwierigste Problem, worauf die MigrantInnen in der Aufnahmegesellschaft treffen, ist das Aufeinandertreffen ihrer eigenen Herkunftskultur mit der einheimischen Kultur. „Integration“ basiert auf der Basis der Verarbeitung der Kulturen. Auf die Makro-Gesellschaft koexistieren die multipellen Kulturen mit vielfältigen Formen in unterschiedlichen Aufnahmeländern. Die Zuwanderer in jedem Aufnahmeland wählen infolgedessen ihre eigene Integrationsstrategie aus. Jeder akademische Versuch zur Analyse der Integration in eine Aufnahmegesellschaft muss das Verhältnis zwischen der Herkunftskultur der Zuwanderer mit der einheimischen

Kultur andeuten. Als ein soziologisches Konzept bedeutet „Integration“ „Zustand der Gesellschaft, in dem alle ihre Teile fest miteinander verbunden sind und eine nach außen abgegrenzte Einheit bilden.“ (Münch 1995, S. 5 f.). Nachdruck wird darauf gelegt, ob (und wie) die Zuwanderer als Neuankömmling mit der Aufnahmegesellschaft in gegenseitiger Verbindung stehen, egal ob sie assimiliert werden (vgl. Hans 2016, S. 25).

Traditionellerweise betont man den Effekt eines Systems bei der „Integration“, das über das Individuum existiert und das Individuum einbeziehen und begrenzen kann. Man glaubte, dass die „Assimilation“ der Zuwanderer ihre Voraussetzung für ihre „Integration“ in die Aufnahmegesellschaft ist. Nur wenn man seine eigenen Eigenschaften aufgibt, kann man ein Teil der Aufnahmegesellschaft werden. Die akademischen Ansichten über die Beziehung zwischen „Assimilation“ und „Integration“ verändern sich aber im Laufe der Zeit: Von einer absoluten Behauptung „Integration der Zuwanderer kann nur durch Assimilation verwirklicht“ über „Assimilation ist ein notwendiger, praktischer aber kein einziger Weg“ und „Assimilation ist eine Möglichkeit der Integration“, bis „Assimilation und Integration sind nicht relevant“ (Hans 2016, S. 45).

Ein häufig zitiertes Modell von „Akkulturation“ der Zuwanderer wird von Berry (1997) aufgrund der Ja/Nein-Fragen zur „Beibehaltung der ethnischen Eigenschaften“ und „Adoption der Eigenschaften der dominanten Gesellschaft“ entwickelt. Den Haltungen der Zuwanderer bei der Beantwortung von zwei Ja/Nein-Fragen zufolge unterteilt Berry vier Akkulturationsorientierungen der Zuwanderer: „Integration“, „Assimilation“, „Seperation“ und „Marginalization“. „Integration“ bedeutet den kompatiblen Erhalt der ethnischen und nationalen Eigenschaften, und „Assimilation“ bedeutet die absolute Absorbierung der Eigenschaften aus der Aufnahmegesellschaft und das Aufgeben der ursprünglichen Besonderheiten. „Seperation“ beschreibt den Status der Immigranten, die ihre eigene ethnische Tradition ohne Kontakt mit der Aufnahmegesellschaft erhalten und „Marginalization“ den Status der Immigranten, die die Besonderheiten aus den beiden Seiten aufgeben (Berry 1997, S. 10, vgl. Phinney et al 2001a, S. 495).

Aufgrund der Definition der vorgenannten vier Akkulturationsorientierungen bauen Berry et al ein weiteres Modell durch Ergänzung der weiteren Faktoren (demografische Faktoren, ethnische Identität, Kenntnisse der ethnischen und nationalen Sprache, sozialer Kontakt usw.) auf (Berry et al 2006). Dieses Modell definiert das Ergebnis von „Adoption“ aus den psychologischen und soziokulturellen Seiten, und misst das Ergebnis von „Adoption“ aufgrund des Vier- Akkulturationsstatus -Modells. Nach der Umfrage mit 7997 Teilnehmer werden vier Profile vom Akkulturationsstatus beschrieben: „integration“ „diffuse“ „ethnic“ und „national“ (Berry et al 2006, S. 304). Die Autoren stellen fest, dass die Zuwanderer mit dem „integration“ Profil gute Adaptionsergebnisse von den soziokulturellen und psychologischen Seiten haben, und die mit dem „diffuse“ Profil schlechte Adaptionsergebnisse von den beiden Seiten. Die Zuwanderer mit einem „ethnic“ Profil haben ein gutes psychologisches Adaptionsergebnis aber ein schlechteres soziokulturelles Adaptionsergebnis. Die Zuwanderer mit einem „national“-Profil haben ein schlechtes psychologisches und gutes soziokulturelles Adaptionsergebnis (a. a. O.).

In den vorher zitierten Ansätze wird „Integration“ der Zuwanderer als ein gelungener Erhalt der kulturellen Eigenschaften des Herkunftslandes und der Aufnahmegesellschaft bezeichnet. Der Begriff „Assimilation“ wird unterschiedlich definiert. Im generellen und abstrakten Sinne liegt das daran, dass die ursprünglich unterschiedlichen Gruppen beim Kontakt miteinander sich ähnlicher werden und gleichartige Erinnerungen und Geschichte teilen (Brubaker 2001, S. 534). Der Prozess der Herausbildung einer Ähnlichkeit kann entweder in einem Veränderungsprozess aller Gruppen nach den gemeinsamen Merkmalen oder in Imitation einer oder einiger Gruppen von einer bestimmten Gruppe erfolgen (Alba & Nee 1997, S. 828). M.Gordon, der Autor von „*Assimilation in American Life*“, wies zum Beispiel darauf hin, dass die amerikanische Assimilation zur Frühzeit den überwältigenden Charakter der dominanten angelsächsischen Kultur oder ihre Subkultur übernahm, dessen Herrschaft aus der Kolonialzeit und deren kulturelle Dominanz aus den Vereinigten Staaten stammt (Gordon 1964, S. 73).

Collier fasst die Vielfältigkeit der kulturellen Akkulturation aller MigrantInnen im

kulturellen Sinne nicht in Kategorien, sondern in einem kontinuierlichen Spektrum zusammen, geordnet nach dem Grad der Gleichartigkeit und Verschmelzung mit der Aufnahmegesellschaft. Demnach befindet sich am Anfang dieses Spektrums eine komplette „Assimilation“ in die Aufnahmegesellschaft, und am Ende eine vollständige Konservierung der kulturellen Eigenschaften der eigenen ethnischen Gruppe (Collier 2014, S. 71). Dieses Ende wird als die Ablehnung der Besonderheiten der Aufnahmegesellschaft unterschiedlich definiert. Collier beschreibt das andere Ende des Spektrums als „kulturelle Isolation“ (Collier 2014, S. 68):

„[...] dauerhafte kulturelle Isolation von Migranten in einer hermetischen Gemeinschaft, wo Schulung und Sprache getrennt sind, und die Ehe außerhalb der Gruppe durch Ausweisung bestraft wird.“

In dem vorgenannten Modell mit vier Akkulturationsorientierungen von Berry (1997) werden die zwei Typen „Separation“ und „Marginalization“ hinsichtlich der Ablehnung der „Adoption der Eigenschaften der dominanten Gesellschaft“ beschrieben. Diese zwei Typen liegen am Ende des Spektrums mit ihrem wenigen Kontakt mit der Aufnahmegesellschaft (Berry 1997, S. 10, vgl. Phinney et al 2001a, S. 495). Bourhis et al ergänzen „Individualist“ als die fünfte außer den vorgenannten vier Akkulturationsorientierungen. Die „Individualisten“ lehnen Zuschreibung aufgrund der „Gruppe“ ab und sehen die einzelne Person nicht mit den Gruppe-Kategorien (Bourhis et al 1997, in Klatter-Fomler et al 2001, S. 22).

Bourhis et al unterscheiden die Akkulturationsorientierungen aufgrund Berry's vier Sorten von Akkulturationsorientierungen (integration, assimilation, separation/segregation und marginalization) (Berry 1997, S. 10) und erwähnen, der Gruppenkontakt sollte nur aufgrund der Übereinstimmung zwischen den MigrantInnen und der Aufnahmegesellschaft entstehen (Bourhis et al in Mummendey und Simon 1997, S. 93). Piontkowski et al entwickeln ein Konkordanz-Modell und legen dar, dass, je größer die Konkordanz der Akkulturationsorientierung zwischen der Aufnahmegesellschaft und den Zuwanderern ist, desto niedriger die wahrgenommene Bedrohung ist (Piontkowski et al 2002, S. 221). Die zwei vorgenannten Modelle zeigen, dass die Form der Koexistenz aller Gruppen in der mehr ethnischen Gesellschaft von der Zusammenarbeit der beiden Seite abhängt.

Unterschiedliche Immigrantengruppen in unterschiedlichen Ländern vertreten reichhaltige Formen zwischen den zwei Extremen, abhängig von dem strukturellen Charakter der bestimmten Aufnahmegesellschaft. Mit den Vereinigten Staaten als Beispiel genommen, stellt Gordon fest, dass Kulturen aller ethnischen Gruppen durch unterschiedliche Formen von Substruktur in der amerikanischen Gesellschaft lebendig erhalten werden, was als „struktureller Pluralismus“ bezeichnet werden kann. Ein solcher Fusionsstatus hat den Charakter von „Anglo-Konformität“, „Melting Pot“ und „kulturellen Pluralismus“ in unterschiedlichen Subsystemen (Gordon 1964, S. 159).

Wie oben diskutiert kann die einseitige Assimilation der Zuwanderer in die Aufnahmegesellschaft nur als ein historisches Phänomen oder ein Einzelfall beobachtet werden. Die Koexistenz der multiplen Kulturen wird schon ein Normalzustand für alle Einwanderungsländer. Mitunter werden die Begriffe „Multikulturalismus“ und „kultureller Pluralismus“ unterschieden. „Multikulturalismus“, der allerdings auch Kritik hervorruft, wird verwendet, um einen Status von reiner Koexistenz der unterschiedlichen Wertvorstellungen in einer demokratischen Nation zu beschreiben (Ferrante in La Barbera et al 2015, S. 40):

„[...] (Multikulturalismus) is used to describe a factual situation: the presence of different cultures, religions, languages, and ethnicities within a single nation-state. It is also understood as an orientation that is favorable, to varying degrees, to respect for different identities and the rights of minority communities under the rule of law and the rules of a liberal democracy.”

Als Schöpfer des Begriffs „Leitkultur“ unterscheidet Bassam Tibi zwischen „kulturellen Pluralismus“ und „Multikulturalismus“ und wies vor fast zwanzig Jahren auf den inneren Defekt des „Multikulturalismus“ hin (Tibi 1998, S. 49):

„In einer kulturell vielfältigen Gesellschaft leben Menschen aus unterschiedlichen Kulturen in einem durch eine Leitkultur verbundenen Gemeinwesen zusammen. Im Modell einer Multi-Kulti-Gesellschaft gibt es dagegen keine verbindlichen Werte einer Leitkultur, sondern eine Zusammenballung von nebeneinanderher lebenden Menschen, also faktisch eine Ansammlung von ethnischen Ghettos.“

Tibi stellt sogar fest, dass der Hauptschuldige aller geschlossenen ethnischen Gesellschaften und der europäischen Festungsmentalität der „identitätslose Multikulturalismus“ ist (a. a. O.). Im Laufe der Zeit treten die Nachteile des

Multikulturalismus immer mehr ans Licht. In Bezug auf Deutschland, meint Collier, wie die Bundeskanzlerin Angela Merkel, dass die multikulturelle Strategie bei Aufnahme der türkischen Gastarbeiter in Deutschland „gescheitert“ ist (Collier 2014, S. 51), weil Multikulturalismus eine Parallelgesellschaft in Deutschland gebracht hat. Korteweg & Triadafilopoulos bestätigen, dass die Kritik gegenüber „Multikulturalismus“ ohne „allgemeine nationale Werte“ in mehreren Ländern wieder populär wird (Korteweg & Triadafilopoulos 2015, S. 663). Laut Lorenzo Ferrante, scheiterte der Multikulturalismus in Europa schon, weil keine allgemeine Eigenschaft als Grundlage der Integration fungieren kann; Frankreich, England sogar die USA, sind aufgrund der Schwächen eines Bewusstseins von der nationalen Identität nicht mehr in der Lage, Integration zu vollziehen (Ferrante in La Barbera et al 2015, S. 55). Ohne kollektive Identität ist die Akzeptanz der Differenz unmöglich (a. a. O., S. 50). Solidarität in einer modernen Plural-Gesellschaft basiert auf Respekt vor der Inhomogenität, die jedoch auf gemeinsamen Kernwerten beruht. Die gemeinsamen Kernwerte dienen zu einer selbst tragenden und richtig funktionierenden Gesellschaft, die die von auswärts kommenden Gruppe integrieren kann. Der Zusammenflussspunkt der Unterschiede aller MigrantInnen wird dadurch verwirklicht (a.a.O., S.51). Wenn die dominante Kultur der Aufnahmegesellschaft für die Zuwanderer offen ist, würden die Zuwanderer einfacher neue Positionen in der Aufnahmegesellschaft finden, nicht nur in wirtschaftlicher, sondern auch in sozialer und kultureller Struktur. Damit sind sie besser integriert.

Bassam Tibi, zum Beispiel, erwähnt in seinem Buch *„Europa ohne Identität?“* eine „europäischen Leitkultur“:

„Innerhalb Europas wird eine mit den MigrantInnen zu teilende, europäische Leitkultur benötigt.“ (Tibi 1998, S. 181)

„Bei Leitkultur geht es um eine demokratische, also weder religiöse noch ethnisch bestimmte zivilisatorisch-politische Identität, die wir Einwanderer mit den Deutschen teilen können, wenn sie wollen, dass wir uns nicht in Parallelgesellschaften zurückziehen.“ (a. a. O., S. XIV)

Der Begriff „deutsche Leitkultur“ wird im selben Jahr von Theo Sommer erstmals als Voraussetzung einer gelungenen Integration der Zuwanderer hervorgehoben:

„Integration bedeutet zwangsläufig ein gutes Stück Assimilation an die deutsche

Leitkultur und deren Kernwerte.”¹.

2.1.2 Mikroebene: emotionale Integration als die letzte Stufe

Im letzten Subkapitel werden vielfältige Formen der kulturellen Fusion auf der Makroebene einer Gesellschaft diskutiert. Das eigene Ziel und die eigene Strategie jedes Zuwanderers für Akkulturation hängt von seiner Position in dem kulturellen Spektrum ab, was mit seinem sozialen und wirtschaftlichen Status in der Aufnahmegesellschaft verbunden wird. Auf der Mikroebene (des individuellen Akteurs) stellt Integration sich als ein lebenslanger Lernprozess für jeden Zuwanderer dar. In diesem Prozess versucht jeder Zuwanderer, die kommunikative Interaktion richtig zu führen, die auf das Verstehen von den Einheimischen gerichtet ist. Aufgrund seines Verständnisses von kommunikativen Regelungen in dem interaktiven Kontext entwickelt der Zuwanderer eine neue Identität, damit er an der Kommunikation besser teilnehmen kann. Die Frage von „Integration“ auf der persönlichkeitspsychologischen Ebene liegt darin, ob die integrierten Zuwanderer noch als (soziale, statt legale) „Ausländer“ angesehen werden (Eve 2010, S. 1231). Mok et al stellen hervor, dass Integration, für die Zuwanderer, die in den engen Zwischenraum von zwei Kulturen leben, die neue Identität in die alte Identität einzufügen bedeutet (Mok et al 2007, S. 633):

„[...]an integrated identity structure implied bringing the secondary, host-culture identity into their primary, ethnic identity.”

Während dieses Prozesses spielt die Entwicklung der Fähigkeit für „frame switching“ (zwischen den Rahmen zu wechseln) aufgrund der individuellen psychologischen Struktur eine wichtige Rolle (vgl. Hong et al 2000, S. 710; Ramírez-Esparza et al 2006, S. 99 f.; Miramontez 2008, S. 430). Das heißt, dass die integrierten Zuwanderer gleichzeitig Bevorzugung und positive Bewertungen zu mehreren Kulturen zeigen (Cheng et al 2006, S. 755) und sich gleichzeitig daran assimilieren (Ng et al 2016, S. 5). Dieser Prozess stellt sich als eine selektive Rekonstruktion da, dabei die Identität der Einwanderer ein rekombinierter, nach dem Kontext wechselnder und

¹Theo Sommer: „Der Kopf zählt, nicht das Tuch“, 16. Juli 1998, 14:00 Uhr DIE ZEIT: http://www.zeit.de/1998/30/199830.auslaender_.xml. Webseitezeit:11.06.2016.22:02

integrierter Komplex wird.

Aufgrund der Unterscheidung von unterschiedlichen Aspekten von „Integration“ legt Becker dar, dass die „emotionale Integration“ als die letzte Stufe außer der „strukturelle“ „kulturelle“ und „soziale“ Integration (Becker 2009, S. 201. Vgl. Esser 2006, S. 8 & Nauck 2001, S. 159). Die Zuwanderer fühlen sich „einbezogen“ und sehen die Aufnahmegesellschaft als „Zuhause“. Schließlich können sie sich kaum von den Einheimischen unterscheiden (Wu et al 2012, S. 382).

Aufgrund der vorherigen Diskussion über „Integration auf der Mikroebene“ kann gesagt werden, dass die emotionale Integration die letzte und entscheidende Stufe der Integration nach die Herausbildung des „innere Gruppe“ Konzepts ist (Becker 2009, S. 201). Nur wenn der Zuwanderer sich gleichzeitig mit der einheimischen Gruppe und der ethnischen Gruppe identifiziert, ist die Integration erfolgreich. Das bedeutet, dass das Individuum sich mit mehreren sozialen Kategorien, die ursprünglich widersprüchlich sein könnten, identifiziert und je nach Kontext ein entsprechendes Verhaltensmuster annimmt. Diese Multi-Identifizierung setzt eine Fähigkeit voraus, mit der man die unterschiedlichen kulturellen Kontexte erkennen und dazwischen wechseln kann. Die individuelle Identität wird dadurch erweitert.

2.1.3 Ethnische Identität bei der Integration

Nach der Diskussion im Abschnitt 2.1.1 und 2.1.2 über „Integration“ auf der Makro- und Mikroebene ist bereits theoretisch untermauert geworden, dass „Integration“ bedeutet, eine Identität aufgrund der selektiven Rekonstruktion angesichts des Verhältnisses zwischen Aufnahmekultur und Herkunftskultur zu entwickeln. Die Herausbildung der ethnischen Identität wird in der vorliegenden Studie als die Reaktion der Minderheit auf dieses Spannungsverhältnis gesehen. Die ist das Produkt der Interaktion zwischen den ethnischen Gruppen.

Der Begriff „ethnische Identität“ hat reichhaltige Konnotationen, weil jede ethnische Gruppe, sogar eine jede Gruppe in einer ethnischen Gruppe ihren eigenen Fokus hinsichtlich eigener ethnischen Identität hat. Die Ursache dafür liegt darin, dass jede

ethnische Gruppe ihre spezielle Intergruppenbeziehung mit der Aufnahmegesellschaft hat (vgl. Tajfel 1981, S. 255). Phinney weist in einer Zusammenfassung der Literatur darauf hin, dass in vielen Forschungen die gemessene Struktur der ethnischen Identität von der betreffenden ethnischen Gruppe abhängig ist (Phinney 1990, S. 500). Song hat durch seine empirische Forschung bestätigt, dass die Weise der Herausbildung der ethnischen Identität jeder Gruppe ihre Integrationsweise reflektiert (Song 2010, S. 1020). Roberts et al stellen ebenfalls fest, dass die Bedeutungen dieses Begriffs, sowie die Methoden, ihn zu messen, sehr heterogen sind. Die meisten Messungen über die ethnische Identität fokussieren sich auf einzigartige Aspekte von bestimmten Gruppen (Roberts et al 1999, S. 302).

Zur Erforschung der „ethnischen Identität“ haben unterschiedliche Forscher viele Perspektive entwickelt. Schwartz et al meinen, als eine facettenreiche Konstruktion umfasse „ethnische Identität“ vielfältige Komponenten, wie Exploration, Auflösung und Bestätigung zu der ethnischen Gruppe (Schwartz et al 2011, S. 297). Bernal et al zählen fünf Komponenten von ethnischer Identität auf: 1) Ethnische Selbstidentifizierung und Kategorisierung; 2) Ethnische Konsistenz; 3) Verwendung von ethnischen Rollenverhalten; 4) Ethnische Erkenntnisse; 5) Ethnische Bevorzugung und Gefühle (Bernal et al 1990, S. 4 f.). Phinney fasst die häufigsten Anwendungen von dem Begriff „ethnische Identität“ in den Untersuchungen der Jahre 1972-1990 zusammen: Die Forschungen über Haltungen und Gefühle zu einer ethnischen Gruppe umfassen die Ethnie und die ethnische Selbst-Identifizierung, die Haltung gegen die eigene Gruppe und das Gefühl der gemeinsamen Werte, das Zugehörigkeitsgefühl sowie die Partizipation an den ethnischen kulturellen Aktivitäten, die Zuverlässigkeit der Messung und die Entwicklung der ethnischen Identität, und Haltungen oder der Haltung gegen eine andere Gruppe. Außerdem werden die kulturellen Aspekte der ethnischen Identität betont: Sprache, Verhalten, Werte und Wissen über Geschichte der ethnischen Gruppe (Phinney 1990, S. 500).

Laut Roberts et al kann das vielfältige Verständnis von „ethnischer Identität“ zu zwei verschiedener theoretischen Ansätzen zugeordnet werden: soziale Identitätstheorie von Tajfel & Turner im Jahr 1986 und Entwicklungstheorie der Identität von Erikson im

Jahr 1968 (Roberts et al 1999, S. 302). Dieser Ansatz „soziale Identitätstheorie“ beschäftigt sich mit dem Zugehörigkeitsgefühl zu einer ethnischen Gruppe und die Haltungen als ein Gruppenmitglied. Der zweite Ansatz, Entwicklungstheorie der Identität, basiert auf Eriksons Identitätsentwicklungsmodell. Laut Erikson findet die Formation der Identität während des Prozesses der Erforschung der Adoleszent nach den eigenen ethnischen Merkmalen statt² (a.a.O., S. 303 f.). Jede Definition führt zur eigenen Messung und Interpretation von „ethnischer Identität“. Robert et al versuchen, einen dritten Aspekt der ethnischen Identität zu entwickeln, um die ethnische Identität als ein generelles Phänomen unter ethnischen Gruppen zu messen. Roberts et al denken, die ethnische Identität der Minderheit sollte mit der Stärke des Zugehörigkeitsgefühls und der Affirmation bezeichnet werden (a.a.O., S. 303). Mit dieser Absicht wird das „Multigroup Ethnic Identity Measure“(MEIM) entwickelt, das das mit der Ethnie assoziierte Verhalten umfasst, wie Gewohnheiten, Traditionen und soziale Interaktionen. Mit diesem Modell können unterschiedliche ethnischen Minderheiten gemessen und verglichen werden (a.a.O., S. 319, vgl. Phinney 1992).

Laut Tajfel wird ethnische Identität als Teil der sozialen Identität des Individuums definiert, wobei es sich als ein Mitglied einer ethnischen Gruppe fühlt und den entsprechenden Wert annimmt (Tajfel 1981, S. 255). Angesichts des komplizierten Prozesses der Adaptation entwickeln die Immigranten eine ethnische Identität als Teil ihrer Erfahrung innerhalb der größeren Gesellschaft (Berry 1997, Phinney 1989, 1990, zit. nach Phinney 2001, S. 135 f.). Während der Einwanderung entwickeln die Zuwanderer ihr Bewusstsein als „Zuwanderer“. Diese Zuschreibung wird ihnen von den Einheimischen entgegengebracht. In Konfrontation mit dieser Zuschreibung, die sie sich zu eigen machen, entwickeln sie ihre ethnische Identität. Zum Beispiel sind Namen und Kopftuch für Muslime die beiden auffälligsten Zeichen ihrer Identität, die sowohl ihr Stigma als auch ihre emotionale Identifizierung zu ihrer ethnischen Gruppe vertreten (Khosravi 2012, S.66; Becker 2009, S. 202). Im Grunde

² Diese zwei theoretischen Ansätze werden auch im Abschnitt 2.1.2 und 2.1.3 als „theoretischer Hintergrund“ erläutert.

genommen wird in der vorliegenden Studie festgestellt, dass die Zuwanderer ihre ethnische Identität in der multiethnischen Gesellschaft herausbilden als Gegenstrategie der ethnischen Minderheit gegenüber den wahrgenommenen Haltungen und Ansichten der Aufnahmegesellschaft (vgl. Lien et al 2003, S. 1098; Wynter in Durán-Cogan und Gómez-Moriana 2001, S. 34 f.). „Ethnische Identität“ kann als das Produkt der Akkulturation gesehen werden. Als die Zuwanderer und ihre Nachkömmlinge die Aufnahmegesellschaft akkulturieren, wenn sie fühlen, dass sie sich nicht völlig akkulturieren können und diese „nichtakkulturierten“ Eigenschaften ihrer ethnischen Herkunft zur Last legen, haben sie den Bedarf, diese Eigenschaften subjektiv als „ethnische Identität“ zu rekonstruieren. Diese „ethnische Identität“ bringt den Zuwanderern das Zugehörigkeitsgefühl als Mitglied einer ethnischen Gruppe, obwohl das Gefühl positive oder negative Erfahrung ist.

2.2 Forschungsüberblick über Überseechinesen

Nach der Diskussion über „Integration“ und „ethnische Identität“ werden die bestehenden Forschungsarbeiten über Überseechinesen im Rahmen der internationalen Migrationsforschungen in diesem Unterkapitel reflektiert. Der Fokus liegt darauf, wie die Überseechinesen sich an das Leben in den Einwanderungsländern anpassen. Laut Fu sind die zwei wichtigsten Themen der internationalen Migrationsforschungen a) die Gründe der Auswanderung und b) der Einfluss der Migration auf die jeweilige Gruppe, nämlich der Status der Integration (Fu 傅义强 2006, S. 5). Wenn es um die Überseechinesen geht, müssen die Forscher auf die Wirkung der ethnischen Kultur, wie auch auf die Motivation ihrer Auswanderung achten, die mit der Landeskunde Chinas verbunden ist. Die Entscheidung für eine Auswanderung und das Ergebnis der Integration der Überseechinesen werden sowohl von der jeweiligen Position Chinas in der internationalen politischen und wirtschaftlichen Lage, der Position der chinesischen Zuwanderer in der Aufnahmegesellschaft als auch durch die kulturellen Merkmale Chinas beeinflusst. Aus dieser Position heraus ist es wichtig, nicht nur auf die einzigartigen kulturellen Eigenschaften der Überseechinesen, sondern auch auf die

häufigen Paradigmen der internationalen Migrationsforschung zu blicken. Aufgrund dieser Überlegungen folgt nun ein dreiteiliger Überblick: Das Teil 3.2.1 beschäftigt sich mit den Forschungen, die die Gemeinsamkeit der weltweiten Überseechinesen beschreiben. Das Teil 3.2.2 fasst die Forschungen über die Entwicklungsgeschichte der Chinesen in Deutschland zusammen. Das Teil 3.2.3 fasst die Forschungen über die gegenwärtige Integration der Überseechinesen in den USA, Europa und China zusammen, betont wird dabei die Herausbildung der ethnischen Identität im Rahmen der „Integration“. Die historischen und kulturellen Dimensionen werden im Teil 3.2.1 und 3.2.2 betont, und die Perspektiven und Methoden der internationalen Migrationsforschung über ethnischen Minderheiten werden im Teil 3.2.3 dargestellt. Dies stellt die Grundlagen der Analyse der Überseechinesen dar.

2.2.1 Gemeinsamkeit der Überseechinesen

Im Abschnitt „Gemeinsamkeit der Überseechinesen“ werden die bestehenden Forschungen über generelle Überseechinesen zusammengefasst. Die Lebensbedingungen der Immigranten werden dennoch zuerst direkt von ihrer politischen und wirtschaftlichen Lage beeinflusst. Aber die Art und Weise, wie die MigrantInnen ihre Probleme bei der Integration lösen, wird von der Auswanderungskultur geprägt. Die Art und Weise, wie sie die kulturellen Unterschiede verhandeln, wird auch mit ihrem Verständnis von „Fremdheit“ in der Auswanderungskultur gezeichnet. Die Entwicklungsroutine der Immigranten im Einwanderungsland, sogar bei mehreren Generationen, kann durch die Wirkung der Herkunftskultur als ein tiefliegender Faktor erklärt werden. In diesem Teil des Forschungsüberblicks werden die kulturellen Merkmale bei der Integration der Überseechinesen besonders berücksichtigt.

Zuerst sollte der Begriff „chinesische Migranten“ oder „Überseechinesen“ definiert werden. Das wesentliche Merkmal aller Migranten, laut Chen und Li, im Vergleich zwischen allen Definitionen vom Begriff „Migrant“, ist eine langfristige Aufenthaltsdauer oder häusliche Niederlassung nach dem Umzug in einem neuen

Wohnort jenseits der nationalen Grenze. Nach dieser Definition sind die Nachkömmlinge der MigrantInnen keine MigrantInnen mehr, weil sie nicht umgezogen sind (vgl. Chen 陈孔立 2000, S. 49, Li 李明欢 2009a, S. 2 f.). Aber bei Definition der „Überseechinesen“ wird ersichtlich, dass die kulturellen Eigenschaften, die auf ihre chinesische Herkunft zurückzuführen sind, nach Jahren noch sehr bedeutungsvoll sind. Laut Gültinger sind „Überseechinesen“ die chinastämmigen Leute und ihre Nachkömmlinge, die selbst nach Jahren des Aufenthaltes im Ausland noch eng verbunden mit der chinesischen Kultur fühlen. Die chinesische Kultur, nach Gültinger, wird besonders mit der Sprache, der Schrift und der Küche bezeichnet (Gültinger 2004, S. 5). Nāth erläutert die reichen Konnotationen des Begriffs „Überseechinesen“ sowie dessen chinesischen Ausdrucks „Huaqiao“ (华侨). Betont wird auch die engere und weiterreichende Verknüpfung mit dem Mutterland, die nach Generationen noch schwer aufzugeben ist (Nāth in Von Gröling-Che et al 2005, S. 13 f.):

„Jeder Chinese, der dauerhaft, mindesten aber seit mehr als fünf Jahren, jenseits des Kontrollbereichs einer chinesischen Regierung lebe, figuriere in deren Sicht und ebenso in der Sicht aller ihr unterstellten Bürger als ein Huaqiao, gleichviel ob es sich im Einzelfall um einen politischen Opponenten und gar Asylbewerber, einen Geschäftsmann oder auch einen Gastarbeiter handele, und gleichviel in welchem Umfange noch ein Rechtsverhältnis zu China besteht. Staatsbürgerschaft seines Gastlandes erwerben könne und deshalb im juristischen Sinne kein Angehöriger Chinas mehr ist. [...] Seine historische-kulturelle Zugehörigkeit zu China, im Letzten, die Bindung an Ahnen und Ahnenkult, hat er jedoch deshalb—zumindest aus der Sicht seiner chinesischen Landsleute daheim—noch lange nicht verloren.“

Nāth führt die Essenz des Chinesentums folgendermassen aus (a. a. O., S. 14):

„[...] die weniger als ethnisch oder rassisch definiert ist, sondern vielmehr aus einer spezifischen, in Fleisch und Blut übergegangenen Kulturbeflissenheit besteht.“

Die gewaltige Zahl der weltweiten Überseechinesen und ihre Differenzierung sind auch auffällig. Laut dem Forschungsbericht 2011, der von der für Überseechinesen zuständigen Abteilung der chinesischen Regierung „Overseas Chinese Affairs Office“ finanziert wird, erreicht die gesamte Zahl der Überseechinesen (mit und ohne chinesischer Staatsangehörigkeit) im Zeitraum 2007-2008 bis zu rund 45.43 Millionen, und im Jahr 2011 bis zu 50 Millionen³. Laut Oskar Weggel, einem Hamburger

³ Aus Bericht von Xinhua News Agency: Die erste präzise Statistik von gegenwärtigen Überseechinesen. (约 5000 万: 全球华侨华人总数首次得出较明确统计数字) 30.11.2011. Webseite:

Sinologen: „(ist) China (.) eines der Länder mit den meisten im Ausland lebenden Bürgern, deren Zahl allerdings, je nach Betrachtungsweise, differiert.“ (Weggel 1996, S. 34. zit. nach Gütlinge 2004, S. 7. Hervor. i. O.) Dabei unterscheiden sich die Überseechinesen aufgrund der beträchtlichen Bevölkerung und den umfangreichen Lebensregionen voneinander.

Betrachtenswert ist nicht nur die große Menge oder ihrer Komplexität der Überseechinesen, sondern auch ihre lange Geschichte der Auswanderung. Laut Zhuang, begann die Auswanderung der Chinesen bereits im 17. Jahrhundert. Wegen ihrer traditionellen Unwilligkeit der Chinesen, ihre Heimat zu verlassen, folgte die Aussiedlung vor dem 20. Jahrhundert meistens aufgrund wirtschaftlicher Notwendigkeiten, d.h. steigender Arbeitslosigkeit in China wegen des Bevölkerungswachstums und der Bedarf an Arbeitskräften in den Kolonien. Die Chinesen, die damals auswanderten, waren vor allem Arbeiter und Händler (Zhuang 庄国士 2011, S. 5). Die Chinesen, die nach 1978 das Festland-China verließen, waren sehr heterogen. Anne Chen Shaos fasst die Überseechinesen mit dem Titel ihres Papiers wie folgt „Moving In, Moving Up, Moving Around“ zusammen (Anne Chen Shaos in Von Gröling-Che et al 2005, S. 1). Von Gröling und Yü-Dembski erwähnen, dass viele der traditionellen „genannten“ chinesischen Kulturmerkmale, wie Kollektivismus, Akzeptanz hierarchischer Beziehungen, Konfliktvermeidung, „guanxi“ und „Gesichtsverlust“ wegen der globalen Auswanderung der Chinesen nicht mehr gehalten werden (a. a. O., S. 4). Der neue Stil der chinesischen Migration ist nach Ma durch besondere Mobilität, flexible Identitäten, Multikulturalität und transnationalen Kapitalfluss markiert (Ma in Von Gröling-Che et al a. a. O., S. 1 f.). In den vorherigen Zitaten wird bereits darauf hingewiesen, dennoch ist es fast unmöglich, alle Merkmale der gegenwärtigen Überseechinesen zu generalisieren. Nur ihre „Flexibilität“ und „Komplexität“ ist bemerkenswert. Zusammenfassend kann gesagt werden: Auch wenn eine große Varianz hinsichtlich der Merkmale aller Überseechinesen festgestellt ist, so vereint sie das Kennzeichen, dass sie in den Augen der Einheimischen immer als eine

spezielle Gruppe gesehen werden, die sich im Ausland langfristig niederlassen und gleichzeitig noch als „Chinesen“ bezeichnet werden. Diese erkennbaren Merkmale bilden die Voraussetzung einer starken ethnischen Identität der Überseechinesen, obwohl die jeweilige historische Bedingung und der persönliche Hintergrund der Überseechinesen ihren Integrationsstatus und sozialen Aufstieg bestimmt.

2.2.2 Historie der Chinesen in Deutschland

Die meisten Forschungen über Überseechinesen sowie der allgemeinen „Chinaforschung“ in Deutschland werden von den Ansichten der deutschen Orientwissenschaften beeinflusst. Sie nehmen folglich die historischen, kulturellen und sinologischen Perspektiven ein. In der Gegenwart erscheinen zunehmend häufiger interdisziplinäre Forschungen aufgrund der intensiven chinesisch-deutschen Kooperationsbeziehungen. Im Abschnitt 2.2.2 wird nun die Geschichte der Chinesen in Deutschland zusammengefasst, wobei ein Schwerpunkt auf die Interaktionsbeziehungen und die Beurteilung dieser Beziehungen gelegt wird.

Yaxing (Assing, geb 1792) Feng und sein Neffe Yaxue (Haho, geb. 1797) Feng, sind die ersten Chinesen, die sich nachweisbar in Deutschland aufgehalten haben. Sie kamen aus einer Hafenstadt in Südchina. Mit einem englischen Schiff fuhren die zwei Männer im Jahr 1816 zuerst nach England und dann nach Deutschland (Meng 1996, S. 9). Nach ihrem Eintreffen wurden sie zunächst von dem preußischen König Friedrich Wilhelm III an die Universität Halle geschickt, wo sie dem Sinologen Wilhelm Schott bei seinem Studium der chinesischen Sprache und der Übersetzung religiöser Schriften halfen. Dort bekamen sie Deutschunterricht und wurden in die „christliche Glaubens- und Sittenlehre“ eingeführt. Dann kehrten sie nach Berlin und wurden in den Dienst des Königs gestellt. Sie spielten chinesische Musik in chinesischer Kleidung auf der Bühne und übersetzten deutsche Werke (Yü-Dembksi 2007, S. 8). Die beiden Männer wurden dann getauft und dann verheirateten sich mit deutschen Frauen. Assing, der ältere, bekam den Taufnamen Friedrich Wilhelm. Nachdem bei der Geburt ihres vierten Kindes seine Frau gestorben war, kehrte er zurück

nach China. Nach dem erfolgreichen Anschluss seines Dienstes wurde seine Abreise vom König genehmigt (a. a. O., S. 9). Der jüngere, mit dem Taufname Karl Ahok, blieb im königlichen Dienst. Im Jahr 1845 bekam er von König Friedrich Wilhelm IV. als Dank für seine Arbeit eine Villa in Potsdam geschenkt und konnte später mit seiner Familie in ein eigenes Haus einziehen. Er lebte mit seiner Familie dort, wo er 1877 im Alter von 79 starb (a. a. O., S. 10). Als die ersten Chinesen in Preußen entfachten sie eine riesige Neugier auf die chinesische Kultur und Wissenschaft, und erhielten auch Lob und Kritik an. Die beiden hielten viele chinesische Merkmale auch nach ihrem langfristigen Aufenthalt in Deutschland aufrecht (vgl. Gültinger 2004, Abschnitt „Reaktion auf die ersten Chinesen in Deutschland“).

In Reaktion auf die Niederlage Chinas in dem ersten und zweiten Opiumkrieg (1839-1842, 1856-1860) begann eine „Selbststärkungsbewegung“ (ab 1860s bis 1895) in China. Im Zuge ihrer Reformbemühungen schickte Chinas Regierung junge Männer zur Ausbildung nach Amerika und Europa. Das damalige Preußen demonstrierte der Welt seinen Erfolg einer schnellen Industrialisierung und Militarisierung. Gleichzeitig versuchte Deutschland, den eigenen Gewinn in Fernost zu vermehren. Entsprechend des „Vertrags von Tientsin“ 1861 hatte China die diplomatischen Beziehungen mit Preußen und den norddeutschen Staaten aufgenommen. Laut diesem Abkommen und ergänzenden Konventionen wurde China gezwungen, viele Häfen zu eröffnen und Außenhandel zu erlauben (Vgl. Gültinger 2004, S.129). Die zwischen Kampf und Kooperation Chinas und Deutschlands rasch wechselnde Beziehung stellte den Hintergrund der zunehmenden Einwanderung der Chinesen in Deutschland dar.

Am 01.12.1880 lebten insgesamt 63 registrierte Personen im Deutschen Reich, die aus China stammen, darunter 19 Frauen. Zehn Jahre später, am 01.12.1890, lebten unter den 104 Chinesen noch 15 Frauen (Gültinger 2004, S. 111). Die gesamte Zahl erreichte ihren Höhepunkt am 01.12.1910 mit 623 Personen (a. a. O., S. 113). Berlin hatte bis zum Jahr 1910 216 Chinesen, die sich aus den folgenden sieben Berufsgruppen zusammengesetzten: 1) Diplomaten; 2) Soldaten; 3) Kaufleute und Gewerbetreibende;

4) Hausierer; 5) Studenten; 6) Lektoren und 7) Hausmädchen und Internierte (a. a. O., S. 112 f.). Außerhalb von Berlin befanden sich bis zum Jahr 1910 207 Chinesen als 1) Kaufleute und Geberbetreibende; 2) Hausierer; 3) Seeleute und 4) Lektoren. In Hamburg, Berlin, Bremen und Bremerhaven gab es schon früh chinesische Kolonien (a. a. O., S. 113 f.)

Der Status dieser Leute bzw. der Eindruck der Einheimischen über die Chinesischen Zuwanderer wurde mittelerweise dokumentiert. Sie zeichneten sich vor allem durch ihren Fleiß und ihre Genügsamkeit aus. Abel's Artikel im „Berliner Tagesblatt“ 1887 gibt diese Beurteilung der Einheimischen wieder (a. a. O., S. 184 f.):

„...Der Chinese arbeitet unermüdlich vom frühen Morgen bis zur späten Nacht; wenige Löffel Reis bilden seine ganze Nahrung, eine Opiumpfeife ist ihm der Inbegriff allen Vergnügens. Und nach der Tages Last legt er sich opiumtrunken zur Ruhe. Aber was für eine Ruhe! Kein Hund, keine Katze, kein Vieh vermag in solchem Quartierte zu leben. [...] Schläft, dass sie sich nicht rühren können, nebeneinander, durcheinander, ohne Rücksicht auf Geschlecht übereinander; so schlafen sie ohne Bedürfnis nach Luft, Licht und Raum.“

In dem folgenden Abschnitt warnt Adel noch davor, dass die Chinesen den Aussatz nach Deutschland bringen können, wie sie es in den USA getan hatten; die erstaunlich billigen Waren und ihre wenig kostende Arbeit bedrohten die deutschen Produkte und Arbeitskräfte (a. a. O.). In seinem Buch von 1890 benannte er Chinesen als „für alle Kulturländer der Welt eine ungeheure Gefahr“ (a. a. O., S. 186):

„Der Import chinesischer Arbeiter nach Deutschland ist ein Verbrechen an der gesunden Vernunft, ein Verbrechen an unserem Vaterland! Nicht ein einziger chinesischer Arbeiter darf nach Deutschland! [...] Die Chinesen sind ein Herdenvolk; jeder hängt mit dem anderen zusammen, und jeder würde ein Bahnbrecher für einen anderen sein.“

Solche Beschreibung zeigt von einer anderen Seite den von den Chinesen nach Europa mitgebrachten Gewinn. Zum Beispiel profitierten Europas Reeder vom Einsatz der Chinesen gleichzeitig von zwei Seiten: Einerseits benutzten sie die „farbigen“ Arbeitskräfte als Lohndrücker, weil sie unter den schlechten Bedingungen am Bord leiden könnten, damit die Reeder den Kapiteleinsatz am möglichsten verringern können; andererseits benutzten sie die Chinesen als Streikbrecher ein, mit denen sie die aufbegehrenden einheimischen kontrollieren können (a. a. O., S. 194). Die ab 1900 auftretende neue Personengruppe - Gewerbetreibender und „Fahrend Händler“ - vermehrte sich

ebenfalls rasch. Ein unter Chinesen verbreitetes Wort spielt auf dieses Phänomen an: „Wo es Huaqiao (Überseechinesen) gibt, dort gibt es gleichzeitig drei Messe.“ „Drei Messer“ steht für Küchenmesser, Rasiermesser sowie Schere, dazu gehören Friseursalons, Restaurants, Schneidereien und Wäschereien. Für solche Geschäfte brauchte man nur relativ geringe Kapitalinvestitionen. Solche Geschäfte halfen vielen Chinesen im Ausland Fuß zu fassen (a. a. O., S.181).

Ab Dezember 1890 lebten zwei chinesische Lektoren (Lin, Gui und Pan, Feisheng) in Deutschland, die am „Seminar für Orientalische Sprachen“ in Berlin arbeiteten (a. a. O., S. 209). Sie halfen Deutschland nicht nur bei der Training von Kolonialbeamten und Sinologen, sondern auch im Krieg gegen Japan (a. a. O., S. 213). Die Studenten formten auch eine große Gruppe der Chinesen in Deutschland, hauptsächlich in Berlin. Sie führen nach Deutschland auf die Suche nach Demokratie und Wissenschaft als der „Suche nach der revolutionären Wahrheit“. Sie organisierten auch politische Aktivitäten unter den chinesischen Gemeinden (Meng 1996, S. 30).

~~Zum Beginn der dreißiger~~ Jahren wurden die Chinesen in die innenpolitischen Veränderungen in Deutschland verwickelt. Als Hitler und die Nationalsozialisten die Macht bekamen, waren auch die Chinesen in Deutschland betroffen: Die mit den sozialistischen und kommunistischen Gruppen zusammenarbeitenden Chinesen wurden Verfolgungen, Verhaftungen und Ausweisungen ausgesetzt (a. a. O., S. 35). Als Deutschland 1941 die Allianz mit Japan bildete, wurde die deutsche diplomatische Beziehung mit der damaligen chinesischen Regierung gebrochen. Nachdem war der chinesische Botschafter aus Berlin abgereist. Infolgedessen hatten die Chinesen in Deutschland keinen diplomatischen Schutz mehr. Die Einlieferung von etwa 100 Chinesen in die Arbeits- und Konzentrationslager wie Sachsenhausen im August 1941 wurde angewiesen. Sie waren zumeist die Kleinhändler, die ihre Waren nicht mehr verkaufen dürfen und durch „illegale“ Geschäfte versuchten, zu überleben. Alle Beziehungen zwischen Chinesen und Deutschen wurden auch als „nicht erwünscht“ identifiziert (a. a. O., S. 36). Nach Ende des Kriegs im August 1945, konnten die Chinesen ihre alten Beziehungen mit den Deutschen normalisieren (a. a. O., S. 36f). Die Heirat zwischen Chinesisch und Deutschen wurden wieder erlaubt. Eine

Sprachschule für die chinesischen Nachkömmlingen wurde in Berlin organisiert, in der 110 Kinder und 40 deutsche Frauen Chinesisch erlernen konnten (a. a. O.). Allerdings fanden die meisten Chinesen in den Nachkriegsjahren in Deutschland sehr geringe Arbeitsmöglichkeiten. Also verließen viele von ihnen Deutschland wieder.

Bis Ende der siebziger Jahre kam jedoch wieder die neue Welle der Chinesen nach Deutschland. Mit der Reformpolitik der VR China von 1978 wurde die Tür Chinas zum Westen wieder geöffnet. Eine neue Welle der Auswanderung der Chinesen wurde angeregt. Die Studenten mit privaten oder institutionellen finanziellen Förderungen sind nur ein kleiner Teil davon. Die chinesischen MigrantInnen (ab den 1980er Jahren) konzentrierten sich in großen Mengen im Großhandel, im Einzelhandel und im Gastgewerbe (vgl. Li 李明欢 2009c, S. 48). Im Laufe der Zeit erschienen neue Formen, wie chinesische Kliniken, Teehäuser, oder übernommene lokale traditionelle Gewerbe. Die neue Generation der Betriebsinhaber mit Kenntnissen der Betriebswirtschaftslehre fingen an, ihre Geschäfte zu modernisieren und zu spezialisieren. Das Bevölkerungswachstum der chinesischen MigrantInnen führt zu einem vergrößerten Markt mit Kaufkraft von chinesischen Verbrauchern in Deutschland. Neben dem Verbrauchersmarkt und den Restaurants, die hauptsächlich an chinesische Kunden orientiert waren, treten noch Renovierungsfirmen für chinesische Restaurants, Reisebüros, Kliniken und Apotheken von traditionellen chinesischen Medikamenten, chinesische Druckereien, Kosmetik- und Friseursalon, Schmuck- und Geschenkgeschäfte auf (a. a. O.)⁶. In einigen Städten begannen die Chinesen, am lokalen politischen Geschehen teilzunehmen⁷. Im Vergleich mit den

⁶ Dieser originale Artikel von Li beschäftigt sich mit den Überseechinesen im ganzen Europa. Solche Unternehmen, die hauptsächlich den Überseechinesen dienen, existieren mehr in den Ländern mit größerer chinesischen Bevölkerung wie England und Frankreich. Aber die beschriebenen Phänomene kommen in der letzten Zeit auch in Deutschland auf.

⁷ Im August 2009 wurde der erste Chinese Yine Zhang (张逸讷) in Stadtrat Kaarster NRW gewählt. 2010 wurde Yuhua Gu (顾裕华) und 2015 wurde Ming Yang (杨明) zur Ausländerbeiräte in Frankfurt(M) gewählt. 2014 wurde Shengyou Xie(谢盛友) mit den meisten Stimmen aller CSU-Kandidaten in den Stadtrat Bamberg gewählt. 2014 wurde die 20-jährige Weihua Wang (王伟华) aus Schwetzingen die jüngste Stadträtin in den Gemeinderat gewählt.

USA haben die Chinesen in Deutschland geringes Bewusstsein für ihre Existenz. Die Chinesen in den USA haben den Prozess „von Zuwanderer bis zu Wähler“ erledigt und haben angefangen, sich zu anstrengen, um den ähnlichen Einfluss wie die jüdischen Wähler zu kriegen (Zhuang 庄 国土 2004, S. 74&77). Die Chinesen in Deutschland haben nur ihre kulturelle Spezialität und ihr eigenes Recht bemerkt. Ihr Bewusstsein von „einer ethnischen Minderheit in Deutschland“ ist gerade aufgewacht und ist noch nicht mit ihren sozialen, politischen und ökonomischen Status entspricht. Wenige von ihnen wollen ihre ethnische Gruppe in der Öffentlichkeit vertreten.

Die chinesische Bevölkerung in Deutschland ist kleiner als die in den USA mit ca.4 Millionen. In England und Frankreich beträgt sie ca.550-600 Tausend, In Italien ca.260 Tausend, in Spanien ca.160 Tausend, in den Niederlanden ca.120 Tausend, in Irland ca.70 Tausend, in Österreich ca.30 Tausend, in Ungarn ca.20 Tausend und in Portugal ca.15 Tausend⁸. Die Menge der Chinesen in Deutschland bestand in den 1970er Jahren aus 2747(exkl.Taiwanesen 2047) und in 1980er Jahren schon aus 5587 (exkl.Taiwanesen: 3441)⁹. Laut der Angabe des statistischen Bundesamtes wohnten bis zum 31.12.2014 insgesamt 110284 Chinesen(exkl.Taiwanesen 6331) in Deutschland und machten 1,5% der ausländischen Bevölkerung aus ¹⁰. Diese Bevölkerungszahl erhöht sich mit der Geschwindigkeit von 5000 bis 10000 Personen jedes Jahr¹¹. Die ausländische Bevölkerung in dem gleichen Zeitraum erreicht 7239100 und trägt 8,9% der gesamten Zahl der Bevölkerung¹². Diese Zahl umfasst aber nicht die chinesische Bevölkerung, die schon in Deutschland eingebürgert worden ist. Die Zahl der Eingebürgerten im Jahr 2012, 2013 und 2014 erreichten 1355,1270,1240(exkl. Taiwanesen: 46, 28, 31)¹³. Eine neue Welle begann ab den 1980er Jahren. Die meisten

⁸Die Zahlen kommen aus Forschungsprojekte von „Overseas Chinese Affairs Office“ der chinesischen Regierung 2006-2007. Projektleiter Zhuang,Guotu 庄国土. Veröffentlicht im April 2010. Verbindung:

<http://qwgzyj.gqb.gov.cn/yjyt/155/1830.shtml>. Webseitzeit: 02.07.2016.18:22

⁹Daten aus Gültinger, 1998: The Chinese in Europe, „A Sketch of the Chinese Community in Germany: Past and Present“. Zit. nach „Statistik der Chinesen in Deutschland im Jahr 2010“ (德國 2010 年華人人口統計推估) von Overseas Community Affairs Council von Taiwan, 2011, S.3.

¹⁰Daten aus Tabelle 3 „Ausländische Bevölkerung 2007 bis 2014 nach Staatsangehörigkeit und Geschlecht“ des jährlichen Buches „Bevölkerung und Erwerbstätigkeit“2014 des statistischen Bundesamtes.

¹¹Laut des angegebenen Berichts sind die chinesische Bevölkerung von 2010 bis 2014 als folgend: 81551, 86435,93676,101030.

¹²Daten aus Tabelle 1„Bevölkerung insgesamt und ausländische Bevölkerung 1871 bis 2014“, a.a.O.

¹³Daten aus Tabelle 3 „Einbürgerungen 2006 bis 2013 nach bisheriger Staatsangehörigkeit und Geschlecht“ des jährlichen Berichts „Bevölkerung und Erwerbstätigkeit: Einbürgerungen 2014“ vom statistischen Bundesamt.

davon kommen aus den häufigsten Herkunftsregionen der Auslandschinesen: 40% aus der Zhejiang Provinz, 40% aus der Guangdong Provinz(inkl. Hongkong), die anderen aus Fujian, Jiangsu, Shanghai und Nordost China (Latham et al 2013, S. 33). Die größten chinesischen Gemeinden befinden sich in Berlin, Hamburg, Bonn und Frankfurt (a.a.O.).

Zusammenfassen kann gesagt werden, dass der fast zweihundertjährige Aufenthalt der Chinesen in Deutschland reichhaltige Dokumenten hinterlässt, viele davon sind Werke von Sinologen und Historiker. Daran ist zu sehen, dass die Integration der chinesischen Gruppen in Deutschland ein langandauernder Prozess ist. Mittels der Dokumentation über die Geschichte der Chinesen in Deutschland ist bekannt, dass die Ursache für die Einwanderung der Chinesen nach Deutschland sowohl im Rückstand des Chinas des 19. Jahrhunderts als auch im Interesse der Deutschen für den „mystischen Osten“ begründet. Die meisten Chinesen waren am Anfang sozial benachteiligt: Sie nahmen zumeist anstrengende körperliche Arbeit an und lebten nur in sozialschwachen Quartieren; einige trugen zur Vertiefung des Verständnis zwischen Deutschen und Chinesen bei. Allerdings hatten wenige von ihnen ihren Namen in der deutschen Historie gelassen. Die wichtigsten Charakterzüge der Chinesen werden in den Dokumenten geschildert: Sie sind fleißig, folgsam, schnell an der Umwelt anpassend und tendieren dazu, die Konflikte mit der Umgebung zu vermeinden. Mit dem Anstieg der internationalen Stellung Chinas in der zweiten Hälfte des 20.Jahrhunderts ist es einfacher für die Chinesen geworden, sich in Deutschland zu integrieren, folglich haben sie ein größeres kulturelles Selbstbewusstsein. Mehr und mehr Chinesen streben nach Selbstverwirklichung in Deutschland. Sie wollen eine doppelt-kulturelle Identität herausbilden. Sie behalten den Teil der chinesischen Kultur, den sie für positiv halten. Gleichzeitig adaptieren sie selektiv die deutsche Kultur für eine bessere Entwicklung in Deutschland. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der soziale Status der chinesischen Immigranten Chinas internationalen Status widerspiegelt; Kultur hat eine langfristige Auswirkung auf die weitere Integration. Die „Integration“ der Chinesen findet in einer chinesischen Weise statt. Sie sowie ihre Kinder können sich nicht mit der chinesischen Kultur trennen, „als würden sie eine unsichtbare Kraft sich

herziehen“¹⁴, damit sie nie total in die deutsche Kultur „eingehen“.

2.2.3 Migrationsforschungen über Überseechinesen

Im folgenden Abschnitt wird die gegenwärtige Migrationsforschung in Bezug auf die chinesischen Migranten aus den USA, Europa und China zusammengefasst. Auf das Forschungsthema „Herausbildung der ethnischen Identität der Überseechinesen“ wird dabei speziell eingegangen.

2.2.3.1 Forschungen über chinesische MigrantInnen in den USA

Die USA sind ein traditionelles Einwanderungsland mit reichhaltigen ethnischen Minderheiten. Die Migrationsforschungen in den USA sind folglich vielfältig, umfangreich und charakteristisch, und stehen in der ersten Reihe in der Welt. Trotz ihrer begrenzten Größe übt die chinesische Minderheit in den USA mehr und mehr Einfluss aus. Zahlreiche Forschungen werden über ihr soziales Verhalten in allen Formen durchgeführt. Die meisten Forschungen davon werden im Rahmen der gesamten asiatischen MigrantInnen oder des Vergleichs mit den anderen ethnischen Gruppen operationalisiert. Ihre spezielle Integrationsweise und ihr Integrationsstatus mit der herkunftskulturellen Prägung, werden in den meisten Forschungen fokussiert. Aber nur ein kleiner Teil davon kann aus der Perspektive der Überseechinesen die bestehenden Migrationstheorien herausfordern. Auch wenig davon kann das spezielle Verhaltensmuster der Überseechinesen in der Aufnahmegesellschaft durch ihre Herkunftskultur interpretieren.

In Bezug auf die Forschungsmethode gibt es vielfältige qualitative sowie quantitative Forschungen. Aufgrund einer bestimmten Zeitphase oder eines bestimmten Themas (wie Zhou & Xiong 2005, Jack Chen 1980, Vivian. S. Louie 2004, Shehong Chen 2006) sammeln einige Forschungen Materialien durch Interviews oder historische Literatur. Häufig werden Daten gesammelt mit einer bestimmten Skala oder den kodierten Interviewprotokollen, um statistische Modelle zu bilden. Die Rolle der ausgewählten strukturellen Faktoren (wie Alter, Ausbildung, Einkommen, Fähigkeit der ethnischen

¹⁴Aus Gespräch mit einem Interviewpartner mit chinesischer Herkunft, der in Deutschland aufwächst.

Sprache, Selbstwert, usw.) bei der Integration werden hiermit analysiert (Phinney et al 1992, Phinney 1989, Chinen et al 2005, Roberts 1999 über MEIM, 2003, Furukawa et al 2012, Lin 2013). Der Fokus auf Ausbildung der asiatischen und chinesischen MigrantInnen als eine besondere Strategie für die Integration wird auch speziell betrachtet (Xie & Goyette 2003, Zhou 2014, Zhou & Kim 2006). Auch Vergleiche unter Gruppen werden auch mit der allgemeinen Skala verwirklicht.

In Bezug auf den Begriff „ethnische Identität“ der asiatischen MigrantInnen, laut Lien et al, werden die Erfahrungen von den US-geborenen ausgewertet und ihre Multi-Identifizierung fokussiert. Wenige Ausnahmen existieren in Form qualitativer Interviews oder ethnographischer Daten, die den Prozess ethnischer Identifizierung unter Studenten oder Oberschülern aus unterschiedlichen asiatischen ethnischen Gruppen beschreiben und analysieren (Lien et al 2003, S. 462). In einer Forschung von Phinney et al. aus dem Jahr 2001 wurden elterliche kulturelle Erbschaften, ethnische Sprachfähigkeit und In-group Interaktionen in einem Modell vereinigt. Dabei wurden die Wirkungen dieser Faktoren bei der Herausbildung der ethnischen Identität bei den vietnamesischen, mexikanischen und armenischen Familien verglichen. Auf die gleiche Weise wurde auch die innere Komplexität der asiatischen Gruppen gezeigt (Phinney 2001). Eine relative Popularität erhielten die Beschreibungen zur nationalen Herkunft oder der ethnischen Identität im Vergleich zur Multi-Identifizierung über „asiatische Amerikaner“ von MigrantInnen aus unterschiedlichen asiatischen Ländern (Kibria 1997, Lee 1996, Lien et al 2003, S. 462).

Einige dieser Forschungen haben schon darauf hingewiesen, dass die chinesische Minderheit ihre spezielle Weise, eine einzige zusammengesetzte Hierarchie der Identitäten herauszubilden, besitzt. Song stellt durch den Vergleich mit den haitischen Amerikanern und mexikanischen Amerikanern fest, dass die chinesischen Amerikaner weder eine „panethnische“ noch eine „zusammengesetzte“ Identität nach fünfjährigem Aufenthalt entwickelt haben (Song 2010, S. 1020). Es bedeutet, dass die Tendenz der chinesischen Zuwanderer am niedrigsten ist, sich gleichzeitig an den beiden Ländern zu identifizieren. Sie halten ihre Identität für das Herkunftsland, aber haben die erneuerte Identität weder als ethnische Minderheit in den USA noch als Amerikaner

richtig entwickelt. Park bestätigt, dass der Begriff „asiatische Amerikaner“ sich unter der asiatischen Bevölkerung differenziert. Die chinesischen Amerikaner sehen sich relativ isolierter bei allen asiatischen Amerikanern aufgrund ihrer religiösen, kulturellen und ethnischen Spezialität (Park 2008, S. 543). Die Hierarchie der Identitäten der Chinesen vertritt ihre spezielle Weise, sich in der Aufnahmegesellschaft zu platzieren und ihre Anstrengung gegen das Stereotype, das positiv aussieht, aber sie immer noch als nicht Mainstream marginalisiert (a. a. O. S. 557).

2.2.3.2 Forschungen über chinesische MigrantInnen in Europa

Thomson & Crul stellen hervor, dass die amerikanischen Wissenschaftler die internationale Migrationsforschung beherrscht haben, besonders in Bezug auf die theoretischen Modelle, um die die Position der zweiten Generation der Zuwanderer analysiert (Thomson & Crul 2007, S. 1032). Ochse vergleicht die Migrationsforschungen der USA und Deutschland und stellt fest, dass es in den USA wesentlich mehr Forschungen über Immigranten gibt. In den USA werden häufiger pragmatische Forschungsfragen betrachtet, wie die Lebenssituation, das Geschlechterverhältnis, die Gleichberechtigung zwischen Klassen und Ethnien usw. (Ochse 1999, S. 137 ff.). Anders als in den USA, nimmt die „kulturalisierte“ Stichweise in Deutschland ein beträchtliches Gewicht ein, was sich erst neulich verändert ist (a. a. O.). Weiterhin erwähnt Ochse, in den USA wird darauf hingewiesen, dass Migration als ein lebenslanger Prozess in ihren spezifischen historisch gewordenen Rahmenbedingungen zu verfolgen und erforschen ist (a. a. O., S. 137). Zusammenfassen kann gesagt werden, dass in diesem Forschungsfeld in Europa weniger theoretische Begriffen und historische Perspektive entwickelt werden. Weil die Chinesen in Europa wesentlich später als in die USA auftraten, sind sie in Europa eine spätkommende aber sich rasch entwickelnde Gruppe. Die sprachliche und kulturelle Vielfaltigkeit in Europa und ihre Wirkung auf die MigrantInnen stellen eine große Herausforderung für die akademische Forschung dar. So stecken die Forschungen über Chinesen in Europa noch in der Anfangsphase und sind nicht so präzise und hinreichend wie in den USA.

Einem Bericht von „Europa Research and Advice Network“ zufolge, begann die umfangreiche Zuwanderung der Chinesen nach Europa im Jahre 1850. Nach der Xinhai Revolution 1911 wurde die Zuwanderung aktiv (Latham et al 2013, S. 7). Der Statistik zufolge gab es im 20. Jahrhundert in den 50er Jahren nur etwas über 10000 chinesische MigrantInnen und in den 60er Jahren über 50000 in Europa. In den 70er Jahren gab es einen Anstieg auf über 500000 wegen der Aufnahme der Flüchtlinge aus Französisch-Indochina, deren Hauptteil Chinesen waren. Danach strömten viele chinesische MigrantInnen vom Festland-Chinas nach Europa (Li 李明欢 2009b, S. 47). Einem Bericht von „European Federation of Chinese Organizations“ im August 2008 zufolge gibt es inzwischen in Europa 2.5 Mio. Bewohner mit chinesischer Herkunft, über 800 chinesische Verbände, über 43000 chinesische Restaurants, 101 Zeitungen und Zeitschriften auf Chinesisch und 340 Chinesisch-Sprachschulen mit 55000 Kinder mit chinesischer Herkunft (a. a. O.). Mit dem Anwachsen der chinesischen Bevölkerung in Europa beschäftigen sich nicht nur die chinesischen Wissenschaftler in China, sondern auch mehr und mehr europäische Wissenschaftler mit der Erforschung über die chinesische Gemeinschaft. Ihre Forschungsergebnisse wurden in Englisch, Französisch, Deutsch, Spanisch und vielen weiteren Sprachen veröffentlicht. Gregor Benton und Frank Pieke veröffentlichten 1998 „The Chinesen in Europe“ die erste englische Monographie in diesem Field.

Die Forschungen können in zwei Arten eingeteilt werden. Die erste Arte der Forschungen werden von der einheimischen Regierung finanziert (Li 李明欢 2009a, S. 18). In den Jahren 1984/85 veröffentlichte die britische Home Office den Bericht: „*Chinese Community in Britain: the Government Response to the Second Report of the Home Affairs*“. In den Niederlanden wurden die Forschungsprojekte „*The social status of Chinese in The Netherlands*“ zweimal von der Regierung unterstützt. Die Berichte wurden im Jahre 1988 und 1999 veröffentlicht. Live Yu – Sion (廖遇常) leitete das Forschungsprojekt „*Chinois de France (Chinesen in Frankreich)*“ und die gleichnamige Ausstellung im Jahr 1995 in Frankreich. Die Gedenkveranstaltung für die chinesischen Gastarbeiter in Frankreich im zweiten Weltkrieg im Jahr 1998 wurde ebenfalls von der Regierung anerkannt und unterstützt. Der Ausländerbeauftragte des

Senats in Berlin unterstützte das Projekt „*Ausländer in Berlin*“, in dem sich auch ein Teil mit den „*Chinesen in Berlin*“ befasste. Die doppelsprachige Monographie „*Chinesen in Berlin*“ wurde 1996 veröffentlicht. Die zweite Arte sind die zahlreichen Forschungen über Chinesen im jeweiligen Land, die von einheimischen Wissenschaftlern und Instituten durchgeführt werden. Flemming Christiansen (2003;2010;2011) und Frank Pieke (1988;2004¹⁵) aus den Niederlanden, Carine Guerassimoff (2007) aus Frankreich, Mette Thunø (2004) aus Dänemark, Pál Nyíri (2004,2011a,2011b,2013,2014a,2014b) aus Ungarn, Gladys Nieto (2001,2003a,2003b,2003c,2013,2015) und Joaquín Antolín Beltrán (2008,2014) aus Spanien, Antonella Ceccagno (2004,2008,2010) aus Italien und Dagmar Yu-Dembski (2007) aus Deutschland sind die aktivsten europäischen Wissenschaftler¹⁶ (vgl. Fu 傅义强 2006, S. 33). Die genannten Forschungen sind meistens keine allgemeinen Berichte über Überseechinesen im jeweiligen Land, sondern Studien mit einem bestimmten Thema. Im Buch „*Transnational Chinese: Fujianese Migrants in Europe*“ (Pieke et al 2004), zum Beispiel, werden die Überseechinesen in mehreren europäischen Ländern aus der Perspektive des Transnationalismus untersucht. „*Chinatown, Europe -- An Exploration of Overseas Chinese Identity in the 1990s*“ (Christiansen 2003) erforscht die politische und kulturelle Identität der Überseechinesen. „*A Nearby Travel: Discourses on Exoticism and Competition in the Chinatown' of Madrid*“ beschreibt die Lebenssituation der Chinesen im spanischen Chinatown (Gladys Nieto 2013).

2.2.3.3 Forschungen über chinesische MigrantInnen in China

Die Forschungen von Überseechinesen von Akademikern in China bilden eine spezielle Gruppe. Weil die Überseechinesen eine starke Kraft zur Öffnung und Reform Chinas darstellen, erfahren die Forschungen über Überseechinesen von der Regierung seit

¹⁵ Das Buch „*Transnational Chinese. Fujianese Migrants in Europe*“ im Jahr 2004 ist ein kooperatives Werk von Frank N. Pieke, Pál Nyíri und Mette Thunø.

¹⁶ Die allen vorgenannten europäischen Akademiker sind aktiv in Chinaforschung. Sie haben mehrere Werke. Die zitierten Werke hier sind aber nur ihre Forschungen über die Überseechinesen in Europa. Viele aufgeführte Werke davon werden in Spanisch, Italienisch oder Dänisch mit dem englischen Abstrakte veröffentlicht. Ich kann nicht alle Werke auf ihre eigene Sprache komplett lesen, allerdings finde ich notwendig hier, die betreffenden Literaturen aufzulisten, damit die Leser einen Überblick von der Überseechinesenforschung bekommen können.

Langem eine spezielle Unterstützung. Deshalb verfügt dieses Forschungsthema über eine größere Bedeutung als die normalen akademischen Themen. Laut Zhuang, hat die Forschung über Überseechinesen in China als ein spezielles Forschungsfeld über ein Jahrhundert gedauert (Zhuang 庄国土 2009, S. 51). Es gibt zahlreiche Forschungen auf der Makro-Ebene über die Zielländer der Migranten, die Gründe der Auswanderung, die Auswanderungshistorien, den Maßstab, die demographische Struktur, und die Berufe und Merkmale von jeder Generation (a. a. O.). Diese Forschungen sind interdisziplinär, basieren auf den originalen Dokumenten und sind stark mit der Überseechinesenpolitik in China verbunden. Ab 1990 fangen die chinesischen Wissenschaftler an, die Forschungen von Überseechinesen im Rahmen der internationalen Migrationsforschung zu analysieren (Fu 傅义强 2006, S. 34). In den Studien gibt es wenige detaillierte Forschungen über die Integration der Überseechinesen in Aufnahmegesellschaften. Nur einige davon haben die Merkmale der Überseechinesen bei der Integration untersucht. Wang (Wang 王春光 2000) vergleicht die Formen von „social Network“ der Wenzhou Chinesen in Paris und Peking und zeigt die Bemühung der chinesischen MigrantInnen bei der Integration in das Einwanderungsland. Zhao vergleicht das Ausmaß, die Herkunftsgegend, den Beruf, die Einwanderungsweise der chinesischen Migranten in den USA und Europa und analysiert viele Unterschiede bei den Überseechinesen bei der Integration (Zhao 赵红英 2001). Li & Yao fassen die Doppelt-Identität der zweiten Generation der chinesischen MigrantInnen in den USA zusammen und hat sich mit den Unterschieden zwischen Klassen und Älteren auseinandergesetzt (Li & Yao 李其荣&姚兆丰 2012). Die chinesische Forschung über Überseechinesen wird vor allem wegen der Landeskunde in China sehr geschätzt. Die chinesischen Wissenschaftler haben ihren Vorteil: Weil sie die chinesische Sprache und Dialekte und die Heimatkultur gut kennen, können sie den Lebensstatus und die Mentalität der Überseechinesen gut nachvollziehen; viele historische Dokumentationen sind auch in China sehr verfügbar. Viele Institute werden in China für Forschungen von Überseechinesen gegründet. Aber viele Forschungen in diesem Feld sind nur Wiederholung der sich ähnelnden Themen

und fehlt es an Innovation (Zhuang 庄国土 2009, S. 56 f.). Der Austausch zwischen den chinesischen Akademikern und ihren ausländischen Kollegen in diesem Feld ist noch weit voneinander entfernt (a. a. O., S. 51).

2.3 Fragestellung

Nachdem die Definitionen für „Integration“ und „ethnische Identität“ in der vorliegenden Arbeit verankert sind, wird die Forschungsfrage gestellt:

Laut des klassischen „Assimilation“-Paradigmas, das in 20er Jahren in den USA erscheint (Zhou 1997, S. 976), verschwinde die ethnische Spezialität der Zuwanderer und dann ihre ethnische Identität im Laufe der Akkulturation; die neu ankommende nationale Identität ersetze die ursprüngliche Identität mit dem ethnischen Etikett. Also setze „Integration“ Assimilierung in die Aufnahmegesellschaft voraus. Allerdings fordert das Ankommen der nichteuropäischen Zuwanderer ab den 60er Jahren dieses Paradigma heraus (a. a. O., S. 978). Der Erhalt der ethnischen Eigenschaften der Minderheiten und die Herausbildung der ethnischen Identität wird ein bemerkenswertes Phänomen bei der Integration/Akkulturation der Zuwanderer. Außerdem beachtenswert ist, dass die „ethnische Identität“ eine unterschiedliche Bedeutung für jede ethnische Minderheit in einer Multigesellschaft hat. Die Wirkungsweise der Entwicklung der „ethnischen Identität“ jeder Minderheit differenzieret sich bei Integration ebenfalls.

Gefragt wird, wie rekonstruieren die chinesischen Zuwanderer ihre „ethnische Identität“ aufgrund ihrer wahrgenommenen Intergruppenbeziehung und ihrer sozio-ökonomischen Lage in Deutschland? Inwiefern sind sie assimiliert und dissimiliert? Wie läuft die Wechselwirkung zwischen „ethnischer Identität“ und „nationaler Identität“ für sie? Wie entwickeln die chinesischen MigrantInnen ihre ethnische Identität bei ihrer Teilnahme an der deutschen Gesellschaft? Wie trägt die kulturelle Prägung während dieses Prozesses dazu bei? Diese Forschung wird diese Frage aus einer qualitativen Perspektive erklären.

Anhand der theoretischen Ausführungen wird folgende These aufgestellt:

These: Die Integration der untersuchten chinesischen MigrantInnen in Deutschland

stellt sich als keine absolute Assimilation, sondern als eine selektive Rekonstruktion der Identität dar. Während dieses Prozesses sind die Verarbeitung des „alten“ Selbst, nämlich die Herausbildung der ethnischen Identität, sowie die Aufnahme des „neuen“ Selbst notwendige Phänomene, was von der Herkunftskultur bestimmt wird. Die subjektive Rekonstruktion der ethnischen Identität hilft den Zuwanderern bei der Verbesserung der sozialen-psychologischen Lage und der Sammlung der Ressourcen für den sozialen Aufstieg in Deutschland.

Diese These wird unten im Einzelnen dargestellt. Daraus ergeben sich drei Unterthesen für diese Arbeit:

Unterthese 1: Die Notwendigkeit der Herausbildung der ethnischen Identität der chinesischen MigrantInnen und ihre Nachkömmlinge liegt in dem grundlegenden Unterschied bei der Abgrenzung des Selbst zwischen zwei Kulturen.

Bei diesem Kernbezug, d.h. der Abgrenzung des „Selbst“, werden die wesentlichen Unterschiede zwischen zwei Kulturen, denen die Immigranten während der Akkulturation begegnen deutlich. Bei der Akkulturation in Deutschland fühlen die Chinesen am schwierigsten, wie im kommenden Kapitel diskutiert wird, sich von dem „Verbindungsstatus“ mit den anderen zu trennen. Die deutsche Kultur betont ein individualistisches Selbstkonzept mit klar definierter Grenze. D. h., das Individuum sollte die stärkste Anerkennung und Unterstützung nicht von seiner (erweiterten) Verwandtschaftshierarchie oder von den selbstgewählten Kreisen erwarten, sondern von sich selbst (vgl. Lin 林南 et al 2010). Im Gegenteil können die Chinesen sich ohne Verknüpfung mit den anderen nicht definieren. Ein solcher Unterschied in der tiefliegenden Struktur führt dazu, dass die chinesischen Migranten deshalb ihre „Wurzel“ und „Verknüpfung“ mit den anderen, vor allem mit ihren Nachkömmlingen, immer „ergreifen“ wollen. Diese stark wahrgenommene Spezialität fungiert als die größte Schwierigkeit bei der Integration sowie als die stärkste Motivation für den Erhalt der eigenen ethnischen Eigenschaften. Es führt auch dazu, dass die chinesischen Zuwanderer diese Eigenschaften verarbeiten und konstruieren, damit sie ihr Selbstwertgefühl entwickeln können.

Unterthese 2: Die Art und Weise, worauf die Chinesen in Deutschland ihre ethnische

Identität (re)konstruieren, ist stark mit dem Mechanismus der sozialen Reproduktion verbunden. Die chinesischen Zuwanderer wählen bestimmte chinesische Eigenschaften aus und interpretieren sie dann, nicht nur für die Kinder, sondern auch für sich selbst, und bauen den Kontakt mit der chinesischen Gemeinschaft mit diesem Anlass auf, damit sie mehrere Ressourcen für eine bessere Entwicklung vor allem in Deutschland sammeln können.

Der Bedarf für eine rekonstruierte Identität kommt nicht nur aus der passiven Reaktion auf den Druck von „Assimilation“, wie in Unterthese 1 diskutiert, sondern auch aus dem aktiven Bemühen für bessere Chancen in der Aufnahmegesellschaft. Die chinesischen Zuwanderer sind in Deutschland erst vor vierzig Jahren eingewandert, haben aber erfolgreich die Mittelschicht der Gesellschaft besetzt. Sie sind gut ausgebildet und haben gute berufsqualifizierende Abschlüsse. Obwohl sie über den Durchschnitt der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Deutschland, sind sie noch abhängig von ihrer Verbindung mit China. Erstens weil sie sehr schwer als neue Bürger in Deutschland anerkannt werden können, können die meisten von ihnen sich von ihrer chinesischen nationalen Identität nicht völlig trennen und die deutsche nationale Identität bilden. Zweitens wollen sie die Gelegenheit des raschen Aufstiegs Chinas nicht verpassen und davon profitieren, besonders wenn ihre Entwicklungsmöglichkeiten in Deutschland beschränkt werden. Deshalb bemühen sie sich immer, Kontakt mit der ethnischen Gemeinschaft zu halten und wollen mehr Informationen und Gelegenheiten von ihr kriegen. Dieser pragmatische Bedarf fungiert als die direkte Motivation der Herausbildung der ethnischen Identität für ihre Kinder: Um ihre bestehende Stellung in Deutschland zu festigen und eine bessere Möglichkeit für ihre Entwicklung zu verwirklichen.

Unterthese 3: Die Art und Weise der Erneuerung der Identität sowie die Integrationsweise der chinesischen Zuwanderer wird von ihrer speziellen Selbststruktur bestimmt, die in der vorliegenden Studie „äußerliche Assimilation“ genannt wird.

Ein von der Auswanderungskultur geprägtes Verhaltensmuster der MigrantInnen bleibt nach Generationen noch lebendig und kennzeichnet offensichtlich eine jeweilige ethnische Minderheit im Einwanderungsland. Für die chinesischen Zuwanderer in

Deutschland geht es um die tiefliegende Selbststruktur.

Auf der einen Seite hat eine solche Selbststruktur Vorteile, die Aufnahme der kulturellen Heterogenität zu fördern. Die Flexibilität der chinesischen Selbststruktur und ihre grenzlose Flüssigkeit helfen den chinesischen Zuwanderern, sich schnell zu akkulturieren. Dieses chinesische Selbst enthält mehr Flexibilität für die Fremdheit. Durch diese auf Andere „bezogene“ Weise ist es möglich, dass alle Andersartigkeiten je nach dem Kontext und schrittweise eingenommen und internalisiert werden. Es hilft den Überseechinesen bei der Integration in die Aufnahmegesellschaft, weil sie sich schnell und ohne Zweifel daran assimilieren können. Auch wenn die ethnische Identität der chinesischen Zuwanderer gleich immer verstärkt wird, haben die chinesischen Zuwanderer kein Problem, qualifizierte Mitglieder in der Aufnahmegesellschaft zu werden.

Auf der anderen Seite ist zu betrachten, dass die chinesische „bezogene“ Selbststruktur schwer von der Aufnahmegesellschaft verändert werden kann. Die kann nur zu einer „äußerlichen Assimilation“, bzw. sogar zu einer Identitätskrise führen. Mit anderen Worten: Sie sind assimiliert und gleichzeitig nie assimiliert. Durch den Fall des „Erlernens des Chinesischen“ kann man sehen, dass die Überseechinesen den Antrieb haben, ihre Kinder als „Chinesen“ weiter zu erziehen. Die Kinder werden mehr oder weniger als kein selbstständiges Individuum, sondern als die „Ausdehnung des elterlichen Lebens“ gesehen. Dieser Erziehungsstil, der mit der langjährigen Schriftkultur verbunden wird, betont die Begrenzung und Belehrung bei familiärer Erziehung und prägt das Integrationsverhalten der chinesischen MigrantInnen aus.

Um die Forschungsfrage zu beantworten, wird der Forschungsfokus auf das auf „Integration“ gezielte Bemühen der chinesischen MigrantInnen in Deutschland um Herausbildung der ethnischen Identität gelegt. Ein repräsentatives Phänomen, d.h. „Erlernens des Chinesischen“, wird zum Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Studie. Dafür wird die Entwicklung der Lernstrategie in einer kleinen selbstorganisierten Sprachschule für die chinesischen Nachkommen beobachtet und analysiert, um zu zeigen, dass die chinesischen Eltern, d.h. die erste Generation der MigrantInnen, den Konflikt zwischen den Kulturen sinnvoll behandeln. Durch die

Motivation, Lernmethode und Zielsetzung zum Erlernen des Chinesischen, die die Eltern für ihre Kinder berücksichtigt entwickelt haben, kann man sehen, dass die Eltern ihren Kindern dabei helfen, eine neue Bürgerin oder ein neuer Bürger in Deutschland auf die chinesische Weise zu werden. Unbewusst werden dabei die chinesische flexible und kontextabhängige Wertvorstellung im Erziehungsprozess zwischen den Generationen übertragen. Auf der einen Seite wollen die Eltern, dass ihre Kinder ein klares Verständnis von ihrer chinesischen Identität haben, auf der anderen Seite werden „Integration in Deutschland“ sowie „eine bessere Entwicklung in Deutschland“ als Voraussetzung zum Erlernen des Chinesischen angesehen. Die Eltern sammeln mehr Freunde mit ähnlichem Geschmack in dem gleichen Prozess an, damit sie von einem solchen Kollektiv profitieren können. Die Eltern nehmen diese Gelegenheit „Chinesen zu werden“ für ihre Kinder zum Anlass einer Sammlung der sozialen Ressourcen in China und Deutschland.

2.4 Zusammenfassung und Perspektive

Nach dem Rückblick auf die Forschungen über „Integration der Zuwanderer“ kann gesagt werden, dass „Integration“ wesentlich eine Rekonstruktion der individuellen Identität aufgrund der Spannung zwischen den einheimischen und ethnischen Kulturen ist. Die Herausbildung der ethnischen Identität fungiert als eine wichtige Seite davon. Nach dem Rückblick auf die aktuelle Migrationsforschung sieht man weiterhin die vielfältigen Konnotationen des Begriffs „ethnische Identität“. Es bezieht sich sowohl auf die angeborenen Eigenschaften, von den das Individuum sich schwer trennen kann, als auch auf die individuellen Bemühungen, um diese einzigartigen Eigenschaften zu interpretieren, zu vervollkommen und zu übertreffen. Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Ethnie wird zweifellos durch die Geburt gesichert; aber die Freiheit des Individuums, eine solche Einzigartigkeit zu verstehen, einzustellen, zu definieren und zu präsentieren, ist auch groß.

Nach dem Überblick über die Literatur folgt eine ausführliche Interpretation zum Wesen der Integration der Überseechinesen. Die Fragestellung der vorliegenden Studie

wird aufgrund des vorherigen Rückblicks entwickelt. Die Wirkung der Herausbildung der ethnischen Identität bei Akkulturation der chinesischen MigrantInnen in Deutschland wird in der vorliegenden Forschung erforscht. Für die zukünftigen Forschungen gibt es folgende Möglichkeiten: Erstens kann der theoretische Ansatz „ethnische Identität als eine Rückmeldung“ in mehreren Einwanderungsländern weiterhin überprüft werden. Zweitens sollte die aktuelle Entwicklung des Konzepts „die Begrenzung zwischen Ich und den Anderen“ der anderen ethnischen Minderheiten außer Überseechinesen weiterhin betrachtet werden. Im globalisierten Kontext werden neue Formen der kulturellen Koexistenz entwickelt. Die traditionelle westliche und östliche Selbststruktur wird weiterhin herausgefordert. Aus dieser Perspektive werden zweifellos viele aktuelle Forschungsfragen gestellt.

Weiterhin werden die Begriffe im Kapitel IV operationalisiert, damit man sich auf die empirische Forschung vorbereiten kann.

3. „Identität“ im Kulturvergleich

Nachdem die Forschungsfrage festgestellt wird, wird folgendes die Kerndimension eingeführt, die eine Kultur beschreibt. Im folgenden Kapitel werden die Unterschiede in den Definitionen von „Identität“ im Sinne von „Selbstkonzept“ (oder Beziehungsmuster) zwischen der deutschen (im Sinne von westlicher) und der chinesischen Kultur auf der theoretischen Ebene diskutiert. Der Kern dieser Definition liegt in der Division zwischen dem „Ich“ und den „Anderen“ (Yang 杨宜音 1998, S. 24).

In jeder Kultur erfährt das Individuum sein Selbst bewusst. Eine solche Erfahrung stamme sowohl aus der persönlichen psychologischen Struktur, als auch aus der Begrenzung der sozialen Beziehungen (Lu 陆 洛 2003, S. 141 f.). Die Abgrenzung zwischen „ich“ und „den Anderen“ ist deshalb die wichtigste Differenzierung des menschlichen Lebens (Yang 杨宜音 1998, S. 24). In dieser Fragestellung wird betrachtet, wie eine Kultur ein Individuum durch „primary group“ (primäre Gruppen) oder „significant other“ (signifikante Andere) formt (vgl. Lu 陆 洛 2003, S. 149). Die Auseinandersetzung mit dem „Selbst“ und dessen Begrenzung innerhalb eines Kulturvergleichs ist innerhalb der interkulturellen Forschung sehr hoch aktuell (vgl. Benet-Martínez & Haritatos 2005, S. 1017). In unterschiedlichen kulturellen Traditionen lassen sich unterschiedliche Differenzierungen vom „Selbst“ gegen „die Anderen“ ausmachen. Unterschiedliche narrative Weisen für die „Selbsterfahrung“ werden infolgedessen entwickelt. Diese Dimension, d.h. die Definition vom „Selbst“, fokussiert sich auf die Frage: Wird das Individuum die anderen Personen in seinem (erweiterten) „Selbst“ oder einem größeren Kollektiv von „Wir“ einschließen, oder gibt es noch eine dritte Möglichkeit? In der vorliegenden Studie wird von dieser Grundannahme ausgegangen, weil sie den entscheidenden Unterschied bei der Tiefenstruktur zwischen der chinesischen und deutschen Kultur präsentiert. Aus dieser Perspektive ist es möglich, die Lage der Spannung der chinesischen MigrantInnen zwischen den zwei Kulturen zu veranschaulichen. Damit

ist es möglich, das Verhältnis zwischen diesen zwei Kulturen und die sich daraus ergebenden Akkulturationsmöglichkeiten theoretisch zu erforschen. Damit ist es auch möglich, die Entscheidungen der chinesischen MigrantInnen bei der Akkulturation nachzuvollziehen.

Bemerkenswert ist, dass die beiden Begriffe „chinesische Kultur“ sowie „westliche Kultur“ ungeheure Entitäten sind. Sie können nicht genau anhand ihrer nationalen oder historischen Grenzen definiert werden. Was in der vorliegenden Studie über „China“ reflektiert wird, ist die kulturelle Tradition des Konfuzianismus, die durch den Buddhismus und Taoismus ergänzt werden. Die vorliegende Studie über den „Westen“ befasst sich mit der kulturellen Tradition, die aus dem alten Griechenland abstammt, sowie mit dem Christentum und sich auf die meisten westeuropäischen und den von Westeuropa kolonisierten Ländern bezieht. Es gibt viele Unterschiede innerhalb der „chinesischen Kultur“ und auch der „westlichen Kultur“. Dennoch lassen sich hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes deutliche gemeinsame Tendenzen in den jeweiligen Kulturen ausmachen. Die Wirkung dieser Tendenzen bei der Integration von MigrantInnen ist das Forschungsthema dieser vorliegenden Studie.

3.1 Das westliche Modell: Identität als Selbstkonzept

3.1.1 Von S.Freud zu E.H.Erikson: von Ego zu Identität

Der Begriff „Identität“ hat seine philosophische Wurzel und wird seit langem als Beschreibung oder Kennzeichen des Individuums über sein Bewusstsein der eigenen einzigartigen Existenz im Fluss der Veränderung benutzt. Die Diskussion über „Identität“ im Sinne von Erfahrung des Selbst, ist sehr alt¹⁷. Der Begriff „Identität“ besitzt lateinische Wurzeln *Idem*. *Idem* bedeute „gleich“ und wird seit dem 16. Jahrhundert im Englischen benutzt (Gleason 1983, S. 911). Das Gesetz der Identität (law of identity), im Sinne von „A=A“ meint, dass jedes Ding (sowohl universell als

¹⁷ Laut C.Taylor könnte das Nachdenken über das „Selbst“, auch wenn nicht im Rahmen des Begriffs „Identität“, zurück auf Mittelalter zurückgehen. Taylor meint, eine solche Diskussion nimmt eine wichtige Position in der frühmodernen und modernen Gedankengeschichte ein. (vgl. Taylor 1989, S.x).

auch konkret) aus seiner eigenen charakteristischen Kombination der Eigenschaften besteht, und dass ein Subjekt sich ständig mit sich abstimmt. Einen lang dauernden Meinungsstreit der Philosophen haben folgende Fragen mit sich gebracht, die sich auf das Wesen einer einzigartigen individuellen „Identität“ konzentriert: Woraus besteht das Wesen eines Subjektes, wenn eine konstante Identität existiert? Wie beweist man die Kontinuität der Identität von einer Entität über Zeit und Raum? Ein solcher Meinungsstreit über Variabilität, Beständigkeit und die entsprechende Form einer kontinuierlichen Identität ermöglicht es, die Identität eines Individuums oder eines Subjektes im Rahmen des sozialen Prozesses zu verstehen (vgl. Fang 方 文 2008, S. 91). Erst in den 1950er Jahren kommt dieser Begriff in den Fokus der Sozialwissenschaftler (Gleason 1983, S. 910). E.Erikson bildet in dieser Diskussion eine Art Brücke.

Eriksons bedeutende Pionierarbeit über die „Identität“ baut auf den Grundlagen Freuds auf. Laut Erikson habe Freud nur einmal den Begriff „Identität“ *„in a most central ethnic sense“* (in einem zentralen ethnischen Sinne) (Erikson 1968, S. 21. Herv. i. O.) erwähnt, wie Synonym für *„dunkle Gefühlskräfte“* und *„die Heimlichkeit der inneren Konstruktion“* (a. a. O., S. 21. Herv. i. O.). Freuds Bewusstsein der inneren Identität beinhalte *„ein Gefühl bitteren Stolzes in sich, den sein verstreutes und oft verachtetes Volk durch eine lange Geschichte der Verfolgungen hindurch bewahrt hatte“* (aus der deutschen Übersetzung von Eckhardt-Jaffé 2003, S. 17. Herv. i. O.). Die Identität eines Individuums im Freud'schen-Sinne wird hier mit der Identität einer ethnischen Gruppe verbunden, die manchmal unbewusst hervortritt und nicht entfernt werden kann. Erikson behauptet allerdings, nur wenn die psychoanalytischen und sozialwissenschaftlichen Methoden kombiniert werden, kann dieser Prozess am besten beschrieben werden (Erikson 1968, S. 45).

Laut Erikson habe Freud „Ego“ detaillierter statt „Identität“ diskutiert und definiert (a. O., S. 46):

„[...] the individual center of organized experience and reasonable planning, stood endangered by both the anarchy of the primeval instincts and the lawlessness of the group spirit. [...] early Freud placed his fearful ego between the id within him and the mob around him.“

Auf dieser Basis behauptet Erikson weiter, dass durch die Synthese aller Eigenschaften von Kultur oder Kollektiv, die vom individuellen Ego vollbracht werden, sich eine „Ego Identität“ formt (a. a. O., S. 49 f.):

„[...] this self-esteem gradually grows into a conviction that the ego is capable of integrating effective steps toward a tangible collective future, that it is developing into a well-organized ego within a social reality. This sense I have tentatively called ego identity. [...] What I have called ego Identity, however, concerns more than the mere fact of existence; it is, and it were, the ego quality of this existence. Ego identity [...] is the awareness of the fact that there is a self-sameness and continuity to the ego's synthesizing methods, the style of one's individuality, and that this style coincides with sameness and continuity of one's meaning for significant other in the immediate community.”

Erikson betont auch, dass die Ego Identität im subjektiven Sinne das Bewusstsein für die Tatsache darstellt, und dass die Ego-Synthesemethode, d.h. der Stil eigener Individualität, eine Selbst-Gleichheit und Kontinuität habe. Dieser Stil der Individualität stimmt dabei mit der eigenen Bedeutung von der Selbst-Gleichheit und der Kontinuität der „significant others“ (signifikanten Anderen) in der unmittelbaren Gemeinschaft überein (a. a. O., S. 50).

Erikson entwickelt sein Grundverständnis der „Ego Identität“ in seinem Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung in „Childhood and Society“ (Erikson 1950). Erikson stellt hervor, dass ein Individuum während acht Lebensabschnitte, besonders während der Kindheit und Jugend, jeweils die Herausforderungen mit unterschiedlichen Zielen bestehen muss, damit es schließlich seine reife und stabile Identität entwickeln kann (Erikson 1950, S. 92). Mit dem Stufenmodell zeigt Erikson, dass ein Individuum seinen einzigartigen Sinn und seine dauernde Existenz nur in der Wechselbeziehung mit der Umgebung aufbauen und erhalten muss. Durch sein Werk erfuhr der Begriff „Identität“ eine regelrechte Popularisierung. Nach Fang liegt der größte Beitrag von Eriksons Pionierarbeit darin, dass der Begriff „Identität“, der ursprünglich nur im Sinne von psychologischer Philosophie existierte, durch den sozialen Kontext ergänzt wurde (Fang 方文 2008, S. 91). Der soziale Kontext ist durch das individuelle Selbst und die individuelle Persönlichkeit eine grundsätzliche Ressource geworden, die das Individuum beim Aufbau seiner kontinuierlichen Identität nutzen kann (a. a. O.). Infolgedessen werden „Identität“ und das individuelle Handeln mit der

Gesellschaftsstruktur, dem Sozialsystem und dem geschichtlichen Hintergrund mit der Mikrohandlung des Individuums verbunden.

Ein Textbeispiel aus „Identity: Youth and Crisis“ von Erikson (1968) soll das zuvor Beschriebene verdeutlichen. Es zeigt, dass es eine unverzichtbare Aufgabe während der Jugendphase ist, eine vollständige Identität zu formen (a. a. O., S. 88 f.):

„It must be realized, then, that only a firm sense of inner identity marks the end of the adolescent process and is a condition for further and truly individual maturation. In counterbalancing the inner remnants of the original inequalities of childhood, and in thus weakening the dominance of the superego, a positive sense of identity permits the individuals to forgo irrational self-repudiation, the total prejudice against themselves which characterize severe neurotics and psychotics.“

Dieser Textabsatz impliziert die Wichtigkeit einer stabilen und richtig gestalteten Identität zu einem reifen Erwachsenen. Die Identität ermöglicht ein einzigartiges Verständnis des Individuums über sein Selbst. Erikson stellt hervor, dass ein Individuum seine Identität während jeder Phase durch die Interaktion mit einer unterschiedlichen Gruppe vervollständigt. Persönlichkeit entwickelt sich durch die „widening radius“ (der erweiterte Radius) der signifikanten Individuen und Institutionen (Erikson 1968, S. 93). Es führt zu dem Potenzial der Spaltung der Identität --„Identitätskrise“. „Identitätskrise“ geschieht, nach Erikson, weil jede einzelne Phase bedeutet, dass das beginnende Wachstum und das Bewusstsein für eine neue Funktion mit der instinktiven Energie kommen, und eine spezielle Verletzlichkeit mitbringt (a. a. O., S. 95). Durch die „Identitätskrise“ von Erikson wurde es möglich, die singuläre „Identität“ zu komplexen reichhaltigen „Identitäten“ zu erweitern (Fang 方文 2008, S. 91), denn laut dem Stufenmodell Eriksons sollte das Individuum sich für jede Lebensphase mit unterschiedlicher Zielgruppe identifizieren.

3.1.2 Interaktionismus

Wie oben ausgeführt, begann die Entdeckung des Identitätsbegriffs in der Psychoanalyse. Während das Interesse der Psychologie vorrangig auf die „Ich-Instanz, die eine biographische Organisation der Ereignisse eines Lebens

hervorbringt“ (Krappmann 2010, S. 17. Herv. i. O.)¹⁸ gerichtet ist, konzentriert sich die Soziologie auch auf die Wechselwirkung zwischen dem „Ich“ und den sozialen Normen. Der symbolische Interaktionismus aus den USA, der von H. Blumer offiziell begründet wird, stellt eine wichtige Kraft zur Identitätstheorie dar. Diese soziologische Schule behauptet, dass die Gesellschaft durch das individuelle Selbstkonzept mit der Institution des „generalized others“ (generalisierten Anderen) das menschliche Verhalten beeinflusst. Das Individuum empfindet sein Selbst nicht in unmittelbarer Weise, sondern durch seine Vorstellung über die von ihm vorgestellten Ansichten und Haltungen der anderen Mitglieder bei Interaktion. Der Prozess hier, dass das Selbst sich bildet, präsentiert sich als die Wechselwirkung zwischen „I“ und „me“¹⁹. Der Begriff „Identität“ ist hier ein beständiger Prozess, in dem das Individuum in Wechselwirkung mit den Anderen seinen Charakter kennt, sich identifiziert und sich abgrenzt, eine bestimmte Norm daraus wahrnimmt und danach handelt. Speziell ist, dass in der englischen Literatur manchmal die Pluralform, nämlich „identities“ benutzt wird, im Sinne von „*The self-concept is the set of all of a person's identities*“ (Burke et al 1998, S. 12. Herv. i. O.)²⁰. Hier geht man davon aus, dass ein „identity“ ein Verhältnis- und Handlungsmuster aus einer bestimmten Interaktion oder eine Sorte von Interaktionen ist, und alle solche „identities“ eine integrierte Gesamtheit bei aller möglichen Interaktionen des Individuums darstellt.

Durch Erikson wurde „Identität“ als Begriff ab Ende der 1950er Jahre verbreitet und von Sozialwissenschaftlern häufig benutzt, aber die Bedeutung dieses Begriffs veränderte sich (Fang 方文 2008, S. 94; Gleason 1983, S. 915). Anders als der Ansatz der psychologischen Theorie, betont der Ansatz des soziologischen symbolischen

¹⁸ Laut Mead konzentrierte Psychologie sich auf die Bedingungen für die individuellen Erfahrungen (Mead, 1967.S.36). Der Fokus auf „Psychologie“, laut Krappmann und Mead, betone die individuellen psychologischen Merkmale, was im kommenden Teil dieser vorliegenden Studie noch mehrmals analysiert wird.

¹⁹ Laut Mead sei „I“ die Reaktion des Organismus zur Haltungen des Anders; „Me“ sei die organisierten Haltungen des Anders, die vom Organismus wahrgenommen und untergenommen würden. Ein organisierte „Me“ werde durch die Haltungen der Anderen geformt. Dann könne der Organismus als ein „I“ darauf reagieren. (Mead, 1934.S.155)

²⁰ Den ähnlichen Ausdruck sieht man in „Contemporary Sociological Theory“ von J. Turner: „In general terms, self is now viewed as a set or series of identities that can be invoked individually or simultaneously in situations, but once evoked, individuals' actions are directed at having others verify an identity or identities.“ (Turner, 2013.S.331 f.)

Interaktionismus mehr, dass die Identität sozial entwickelt wird. Nach den Meinungen der Psychologen existiert die Identität innerhalb der individuellen Psychostruktur mit Kontinuität; Identität ist irgendwie in individueller Psychostruktur „lokalisiert“, auch wenn sie von der äußeren Umwelt modifiziert und geformt wird (Gleason 1983, S. 918). Nach den Meinungen der Soziologen des symbolischen Interaktionismus ist die Identität aber ein Artefakt der Interaktion zwischen Individuum und Gesellschaft: Das Individuum erfährt die Erwartungen der äußeren Umwelt, sich an die Umwelt assimiliert und internalisiert die Erwartungen schließlich. Also das Individuum handelt nach seiner Vorstellung von den Erwartungen der Anderen (a. a. O.). Für die Soziologen des Interaktionismus, ist die Identität eine multiple Konstruktion aller Rollen, die vom Individuum in der Gesellschaft gespielt werden; die Identität bildet sich durch die multistrukturellen Interaktionen mit den Anderen und ist deswegen auch eine strukturelle Synthese geworden (vgl. Foote 1952, S. 17). Der Begriff „Identität“ funktioniert als ein Angelpunkt, mit dem man die makro-gesellschaftliche Struktur und mikro-individuell Handlung verbinden kann (Zhou 周晓虹 2008, S. 48). L. Krappmann erwähnt in seinem Werk zur Beweisführung, dass die Identität eine strukturelle Bedingung für die Teilnahme an Interaktionsprozessen sei. Identität fungiert als eine „Ich-Leistung“ (Krappmann 2010, S. 24), die *„die früheren und anderen Interaktionsbeteiligungen des Individuums mit den Erwartungen und Bedürfnissen, die in der aktuellen Situation auftreten“*, verknüpft (a. a. O., S. 9. Herv.i.O.). Laut Krappmann bedeutet die Bewahrung der Identität, dass das Individuum die mehreren „Selbst“, oder „me“s, als Produkte von verschiedenen Interaktionsprozessen, *„trotz ihrer Verschiedenartigkeit in ihrer jeweiligen Bedeutung für die Beteiligung des Individuums in einer Interaktionssituation“*, präsent macht (a. a. O., S. 25. Herv.i.O.).

Krappmanns Leitgedanke entwickelt sich entlang des Gedankengangs des symbolischen Interaktionismus. Speziell betont wird, dass die Identität als die strukturelle Bedingung der Interaktionen fungiert. Für Krappmann ist Identität eine Aggregation aller (möglicherweise davon auch die widersprüchlichen) Vorstellungen vom Individuum. „Identität“ vertritt das individuelle Bewusstsein über sein

Verhaltensmuster, das während des Kommunikationsprozesses entwickelt wird (a. a. O., S. 32); Die Spannungen zwischen den widersprüchlichen Vorstellungen fungieren als die wichtigste Kraft zur Behauptung der individuellen Identität (a. a. O., S. 79).

Krappmann, als ein deutscher Soziologe, hat nur die Singularform „Identität“ benutzt. „Selbst“ wird bei ihm als „Selbstkonzept“ verstanden, denn *„es ist die Vorstellung, die jemand von sich selbst hat(selbst-als-Objekt)“* (a. a. O., S. 24. Herv.i.O.). „Selbst“ und „Selbstkonzept“ dienen hier als unterschiedliche Beschreibungen für einen gleichen Prozess. In Meads Werk wird nur „self“ benutzt, aber Goffmann²¹ hat von dem Begriff „the self“ zum „identity“ in seinem Werk „Stigma“ im Jahr 1963 gewechselt. Im gleichen Jahr hat Berger „identity“ als Begriff von Rollentheorie und Referenzgruppentheorie benutzt (Gleason 1983, S. 917 f.). Heutzutage werden „Identität“ und „Selbst“ im allgemeinen Gebrauch auch häufig gemischt benutzt. Wie bei der deutschen Übersetzung Meads Werks 1973 des englischen „Mind, self and society“ ins deutsche „Geist, Identität und Gesellschaft“ (vgl. die deutsche Edition, Übersetzer Ulf Pacher 1973), und im Werk von J. Habermas (vgl. Habermas 1985, S. 99) wird „Identität“ mit „Selbst“ direkt gleichgesetzt.

Die vorgenannten Identitätstheorien stammen hauptsächlich aus den USA und bringen starken individualistischen Charakter mit. Als eine in vollem Maße entwickelte Theorie, erkläre die Identitätstheorie das menschliche Sozialverhalten durch die Wechselwirkung zwischen dem Selbst und der Gesellschaft (Zhou 周 晓 虹 2008, S. 52). Im Folgenden wird aber eine andere Theorie dargelegt, die aus der gleichen Wurzel stammt aber ein anderes Modell hervorgebracht hat.

3.1.3 Soziale Identitätstheorie

Nach dem Überblick auf die Identitätsforschungen aus der sozialpsychologischen

²¹ Goffman unterscheidet auch „persönliche Identität“ und „soziale Identität“ im Hintergrund vom symbolischen Interaktionismus. Goffman nimmt die mikroperspektive zu analysieren, wie man gegen den verhängten „Stereotype“ aus der Umgebung ankämpft. Wie in dem kommenden Unterkapitel „2.1.3 Soziale Identitätstheorie“ beschrieben wird, bedeutet die „soziale Identität“ bei Goffman auch soziale Kategorien. Allerdings sieht Goffman diesen Prozess als keine Intergruppeninteraktion, sondern einen sozialen Prozess des Individuums. Deshalb gehört Goffman's Analyse von Identität auch zum symbolischen Interaktionismus (vgl. Goffman 2003).

Perspektive beschränkt Howard sie auf zwei Traditionen: Symbolische Interaktionismus und soziale Kognition (Howard 2000, S. 367). Die vorgenannte Identitätstheorie, deren Vertreter die symbolischen interaktionistischen Soziologen sind, setze voraus, dass die individuelle Identität ein Selbstkonzept auf den Erwartungen des Interaktionspartners, d.h. Rollen, gebaut sei (Burke et al 2000, S. 7). Aber die soziale Identitätstheorie, die eine europäische Herkunft hat und sich erst in den 1970er Jahren entwickelte, beharrt auf den Standpunkt, nach Hogg und Abrams (1988, zit. nach Zhou 周晓虹 2008, S. 50), dass die Identität zunächst eine soziale Identität sei, die auf der Grundlage des individuellen Bewusstseins über seine angehörige soziale Kategorie oder Gruppe aufgebaut wird. Der sozialen Identitätstheorie entsprechend, wird die individuelle Identifizierung mit den sozialen Gruppen im Zentrum des individuellen Verhaltens festgestellt (Burke et al 1998, S. 7).

Laut dieser Theorie stellt die Herausbildung der individuellen Identität sich vor allem als die Identifizierung zu einer sozialen Gruppe dar (Zhao et al 赵志裕 2005, S. 203; Zhou 周晓虹 2008, S. 51). Zugehörigkeitsgefühl ist der grundlegende Bedarf des Individuums und bietet einen starken Antrieb für das individuelle Verhalten (Baumeister & Leary, S. 497). Ein Individuum identifiziert sich mit den inneren und äußeren Gruppen (intergroup/ingroup & outgroup) aufgrund seiner Wahrnehmung von allen sozialen Kategorien (vgl. Yang 杨宜音 1999, S. 48), und tendiert sich dazu, auf eine Weise zu verhalten, den Normen der inneren Gruppen zu folgen, damit es von den anderen akzeptiert werden kann (Klein et al 2007, S. 4). Während dieses Prozesses der Identifizierung sind drei Komponenten bemerkenswert: a) Die kognitive Komponente, d.h. das Bewusstsein über die Mitgliedschaft in einer bestimmten Gruppe; b) Die bewertende Komponente, d.h. das Bewusstsein über die Konnotation einiger Werte; c) Die emotionale Investition in den kognitiven und bewertenden Komponenten (Tajfel 1982, S. 2).

Die Identitätstheorie behauptet, dass man seine Identität durch Normen entwickelt und in Interaktion bildet. Im Unterschied zur sozialen Identitätstheorie wird hier argumentiert, dass man seine Identität zuerst durch seine Identifizierung mit einer Gruppe bildet. Laut der sozialen Identitätstheorie formt man seine Identität im

Kernprozess der „Depersonalisation“. In diesem Prozess sieht man eine Person nicht als einzigartiges Individuum, sondern als ein Erscheinungsbild des Eigengruppen-Prototyps (Turner 1985, 1987, zit. nach Burke et al 1998, S. 15). Während dieses kognitiven Prozesses verknüpft ein Individuum sich mit einem bestimmten Prototyp aufgrund einer sozialen Kategorie. Während der Depersonalisation findet zuerst der Prozess „Salienz“ (salience) statt, der als eine kontextuelle Aktivierung eine der Identitäten während der Interaktion funktioniert. Diese Aktivierung stellt sich als eine Verbindung zwischen den (von einer der Gruppen von ihm bestimmten) Eigenschaften des Individuums und der Situation dar (Turner 1987, zit. nach a. a. O.). Wenn eine bestimmte Identität „aktiviert“ wird, wird das Individuum den Einfluss seiner Mitgliedschaft in der entsprechenden Gruppe verstärken (Oakes 1987, S. 118, zit. nach Stets et al 2000, S. 229). Dann wird die „innere-Gruppe-Auswertung“ (in-group evaluation) erhöht und schließlich das Selbstwertgefühl (Self-esteem) (Stets et al 2000, S. 232). Ein Stereotype²² für bestimmte Gruppe wird so geformt. Der kontextuelle Charakter der sozialen Identitätstheorie ist deshalb wichtig, weil er die Eigenaktivität anregt.

Im Vergleich mit der Identitätstheorie, betont die soziale Identitätstheorie die Wirkung der sozialen Umgebung deutlicher. Die individuellen Eigenschaften oder Erfahrungen des Individuums werden nicht mehr in der ersten Linie bei der Herausbildung der individuellen Identität angenommen. Laut dieser Tradition bezieht sich das individuelle Verhalten sich nicht nur auf die Identifizierung des Individuums mit der Gruppe, sondern auch auf seine Beziehungen mit den anderen Mitgliedern in dieser Gruppe und den Beziehungen zwischen den unterschiedlichen Gruppen (Yang 杨 宜 音 2008, S. 151).

Zusammenzufassen kann es gesagt werden: Die Identitätstheorie und die soziale Identitätstheorie stimmen darüber überein, dass die Identität eine Assoziation von durch

²² Hier wird Stallybrass' (1977) Definition über Stereotype genommen: a stereotype as „an over-simplified mental image of (usually) some category of person, institution or event which is shared, in essential features, by large numbers of people . . . Stereotypes are commonly, but not necessarily, accompanied by prejudice, i.e. by a favorable or unfavorable predisposition toward any member of the category in question.“ (Stallybrass 1988, S.813.)

soziale Kategorien geprägten und repräsentierten Selbstbilder ist. Unterschiedlich ist nur die Definition der „sozialen Kategorien“ und die daraus folgende Abgrenzung der Beziehungen mit den Mitgliedern innerhalb oder außerhalb der Kategorien. Die Anwendung des Begriffs „Ethnische Identität“ in der vorliegenden Studie entspricht mehr der sozialen Identitätstheorie, weil dieses Phänomen mehr auf die Ebene der intergruppe-Interaktion erforscht wird.

3.1.4 Identität kontra Persönlichkeit, Charakter und Temperament

Durch die obige Analyse sieht man, dass „Identität“, der ursprüngliche philosophisch-psychologischer Begriff, sich in der aufgezeigten intellektuellen Tradition als das Bewusstsein über ein einzigartiges und (relativ) stabiles Selbst darstellt. Im Folgenden geht es um die Grundlagen dieses Bewusstseins, d.h. einige psychologischen Begriffe, mit den man sein „Selbst“ und „die Anderen“ identifizieren oder re-identifizieren kann. Dabei werden drei beschreibende Begriffe genauer betrachtet: Persönlichkeit, Temperament und Charakter. Nachdem eine Auseinandersetzung mit den psychologischen Begriffen erfolgt, gilt es, ihre Funktionen beim Formen der „zentralen Eigenschaften (Central Traits)“ des Individuums zu erläutern. Die Ergebnisse der Analyse legen die Vermutung nahe, wie die „Identität“ in der westlichen intellektuellen Tradition in Rahmen der individuellen Eigenschaften interpretiert wird.

2.1.4.1 Identität kontra Temperament, Charakter und Persönlichkeit

Vor allem werden zwei ähnliche Begriffe betrachtet: das Temperament und der Charakter. Beide Begriffe beschreiben menschliche psychologische Merkmale, und betonen jedoch unterschiedliche Seiten davon: Das „Temperament“ ist mit einer tiefliegenden, entscheidenden „Grundstimmung“ im biologischen Sinne verbunden, und der „Charakter“ konzentriert sich mehr auf die konkreten psychologischen Merkmale, die nicht so umfassend wie das „Temperament“ sind.

Das „Temperament“ bezieht sich auf (Fröhlich 2005, S. 2656):

„Allgemeine und umfassende Bezeichnung für die aus Bewegungs-,

Stimmungs und Reaktionsqualität und -intensität erschlossene Antriebs- oder Stimmungsstruktur eines Individuums. Der Ausdruck wird auch zur Beschreibung vorherrschender ‚Grundstimmungen‘ wie manisch, depressiv u.ä. verwendet, wobei man sich unter T. das individuelle emotionale System vorstellen kann.“.

Nach der klassischen Ansicht wird Temperament in vier Formen unterteilt: Sanguiniker, Choleriker, Melancholiker und Phlegmatiker. Offensichtlich wird dabei die biologische Grundlage betont (a. a. O.). Im Grunde genommen funktioniert das Temperament als die naturkundliche und angeborene Basis für das individuelle Handlungsmuster in sozialer Interaktion. Der „Charakter“ ist (Häcker et al 2014, S. 146):

„[...]ursprünglich svw. wie eingprägtes Zeichen, dann Kennzeichen, Merkmal, an dem etwas erkannt wird.“

Millon erwähnt, dass das Temperament die Summe aller Einflüsse auf Persönlichkeit auf der biologischen Ebene bezeichnet; Der Charakter bezeichnet die Summe aller Einflüsse auf die Persönlichkeit aus allen sozialen Organisationen. Persönlichkeit repräsentiert die komplexe Interaktion von Wirkungen des Charakters und des Temperaments, d.h. die Ausprägungen aller komplexen Eigenschaften einer Person (Millon 2004, S. 9).

Der Begriff „Persönlichkeit“ hat seine lateinische Wortwurzel in „Persona“, welche auch der Ursprung des Wortes „Person“ ist. „Persona“ bedeutet die „Maske“ der antiken Schauspieler, um der Welt gegenüberzutreten (Samuels et al 1989, S. 156). „Persönlichkeit“ bezieht sich auf das stabile Verhaltensmuster und den inneren darauf bezogenen Prozess beim Individuum. Drei Eigenschaften würden dabei betont: Erstens ist die Persönlichkeit, die über Zeit und Raum, zu einem bestimmten Grad stabil, identisch, und deshalb erforschbar. Zweitens ist Persönlichkeit ein innerer Prozess, der die individuelle Emotion, Kognition und Motivation beeinflusst. Drittens findet dieser Prozess nur auf der Ebene des Individuums statt. D.h., auch wenn der Einfluss aus der äußerlichen Umwelt auf das Individuum wirkt, kommt die Reaktion und der Ausdruck aus dem Innern. Die Rückmeldung des einzelnen Individuums ist folglich einzigartig (Burger 伯格 2010, S. 3). Man versteht „Persönlichkeit“ vor allem in psychologischer Hinsicht als ein soziales Kommunikationsmuster, das auf biologischem Instinkt basiert. Dieses Muster hat offensichtliche Merkmale, die von außen zu sehen und zu messen

sind, und damit charakteristisch und von anderen unterscheidbar ist.

Die soziologische Bedeutung der „Persönlichkeit“ rührt daher, dass sie die Frucht der zwischenmenschlichen Kommunikation ist: Die wird durch Interaktion hervorgebracht und eingeschränkt. So ist Persönlichkeit *„biosozial determiniert, das heißt sowohl genetisch vorherbestimmt als auch sozial überformt“* (Berger et al 1974, S. 192, zit. nach Haller et al 2006, S. 13. Herv.i.O.). Die Meta-Repräsentation der individuellen Potentiallandschaft von Kognitions-Emotions-Verhaltensmustern fungiert als die Voraussetzung der Entwicklung einer persönlichen Identität (Schiepek 2006, S. 192). Persönlichkeit ist folglich etwas, mit der das Individuum mit seiner inneren biologischen Grundlage auf die äußerliche Umgebung reagiert. C. Jung sieht die menschliche Persönlichkeit weiterhin als einen endlosen Prozess wie Wasserlauf, der sich nach Vollendung, Ganzheit und erfüllte Bestimmung unerbittlich bewegt (Jung 1982, S. 211). Jung stellt die Einzigartigkeit der Persönlichkeit in den Mittelpunkt: Er meint, Persönlichkeit ist *„eine bestimmte, widerstandsfähige und kraftbegabte seelische Ganzheit, [...]“*, die von *„der Stimme des Innern“* geweckt werde, womit ein Mensch ein Mensch werden könne (Jung 1985, S. 10, zit. nach Bergold 2004, S. 63. Herv.i.O.). Um die Persönlichkeit eines bestimmten Individuums zu beschreiben, entwickeln die Psychologen viele Modelltypen, in denen die Persönlichkeit mit dem zentralen und identischen Kennzeichen definiert werden kann. Das berühmteste Instrument bezieht sich auf Big-Five-Persönlichkeitsmerkmale, die aus den fünf zentralen Dimensionen „Extraversion“, „Verträglichkeit“, „Gewissenhaftigkeit“, „Neurotizismus“ und „Offenheit“ bestehen (Haller et al 2006, S. 13 f.).

Wie bereits angegeben, existiert „Identität“ in der westlichen Tradition als „Selbstkonzept“ oder als „eine Aggregation der Vorstellungen vom Individuum über sein Verhaltensmuster während des Kommunikationsprozesses, auf den Rollen oder den sozialen Kategorien“ (vgl.Kap.3.1.2). Geht man davon aus, sieht man die Kohärenz zwischen „Temperament“, „Charakter“, „Persönlichkeit“ und „Identität“: Mit der einzigen „Persönlichkeit“ nimmt das Individuum in Interaktion sein unverwechselbare „Ich“ wahr, und grenzt es sich von den anderen Individuen ab—Das ist die Entwicklung der eigenen Identität. In anderen Worten (Berger et al 1974, S. 192, zit. nach Haller et

al 2006, S. 13):

„[...]die personale Identität lässt ein Individuum durch die jeweils spezifische Kombination von Persönlichkeitsmerkmalen, Fähigkeiten, Interessen, Charakteristika des Körpers und der Biographie als einzigartig erscheinen.“

2.1.4.2 Identität kontra Zentrale Eigenschaften (Central Traits)

Beim Aufbau der individuellen Identität dienen die Charaktereigenschaften: „Temperament“, „Charakter“ und „Persönlichkeit“ im Sinne von „(messbaren) Kennzeichen“ als grundlegende und interaktive Komponenten. Um die Zusammenhang näher zu erläutern, wird der Begriff „central traits“ („zentrale Eigenschaften“) im Folgenden vorgestellt, um den Mechanismus der Herausbildung der Identität aufgrund der individuellen Merkmale präzise zu interpretieren.

Auf der einen Seite wird nach Laut Rorty und Wong, die individuelle Identität durch eine Konfiguration der zentralen Eigenschaften gebildet (Flanagan et al 1990, S. 4):

„A person's identity reflects the whole structure of her character, the traits that are central to her capacities for agency.“

Nur die individuellen psychologischen Eigenschaften, die sich als struktureller Stamm der biologischen Natur verwurzeln, und dann sich „verzweigen“²³, also die anderen Eigenschaften beherrschen können, können als zentrale Eigenschaften fungieren, und dann die individuelle Identitätsbildung beeinflussen. Das Beispiel von „Schüchternheit (Shy)“ soll dies erläutern (a. a. O., S. 5. Herv. i. O.):

„Certain of our temperamental traits, shy for example, are *deeply rooted in our biological natures*. *Temperamental traits ramify*. A shy person is not shy only at parties and in other novel social settings. Her shyness can *be partly constitutive of her identity*, and her being shy *can affect a wide range of feelings, thoughts, and actions*.“

Die zentrale Eigenschaft, nämlich eine Serie von stabilen und beherrschenden persönlichen Eigenschaften, kann eine entscheidende Rolle bei der individuellen Identitätsbildung spielen.

Auf der anderen Seite kann auch in einigen Fällen die „zentrale Eigenschaft“ selbst bestimmt werden. Rorty und Wong erwähnen, eine dominante Eigenschaft in der

²³ Hier mit der Metapher „Verzweigen“ meint der Autor, dass die „zentrale Eigenschaften“ die Gesamtheit der psychologischen Merkmale eines Individuums bestimmen und kontrollieren kann.

Persönlichkeitsstruktur könnte einerseits als weder zentral noch wichtig betrachtet werden (a. a. O., S. 20); andererseits kann beim Streben nach einer bestimmten Identität könnte eine bestimmte Eigenschaft absichtlich bekräftigt werden (a. a. O., S. 22). Mit anderen Worten (a. a. O., S. 22):

„Central traits can be acquired and entrenched by a person's being placed (or placing herself) in socially defined institutional roles.“

Das heißt, streben Individuen nach einiger bestimmten Identitäten an, zum Beispiel eine ideale Identität oder eine Gruppen-Identität, würden auch Richtungen für die Entwicklung der zentralen Eigenschaften gesetzt (a. a. O., S. 23 f.). In einem solchen Selbstsystem verfügt das Individuum über große Autonomie bei der Konstruktion der Identitätseigenschaften.

Somit ist zu schlussfolgern, dass die individuelle Identität aufgrund der Organisation der persönlichen „zentralen Eigenschaften“ herausgebildet wird. Ähnlich wie Temperament, Charakter und Persönlichkeit, hängt die Entwicklung der „zentralen Eigenschaften“ von den psychologischen Merkmalen ab.

3.1.5 Zusammenfassung des westlichen Modells

Ein deutliches Merkmal in der westlichen Kultur existiert darin, dass man die Wahrnehmung eines Objektes nach „Kategorien“ aufschlüsselt. Die psychologische Reflexion zu den Kategorien dient als die Voraussetzung der Identifizierung (Yang 杨宜音 2008, S. 157), denn die Identifizierung basiert auf die individuellen Merkmale (Temperament, Charakter, Persönlichkeit sowie seine zentralen Eigenschaften, usw.). Durch die obigen eingeordneten Thesen über „Identität“ oder „Selbstkonzept“ wird davon ausgegangen, dass die Erfahrung des „Selbst“ in der westlichen Tradition aus der einzigartigen psychologischen Struktur des Individuums stammt. Mit einer solchen Einzigartigkeit aufgrund der allen innewohnenden Merkmalen ist es für das Individuum möglich, unterschiedliche Gruppen zu kategorisieren und dann sich mit den zu identifizieren. Daraus entsteht die Möglichkeit im Sozialisationsprozess, alle seine Merkmale nach den gesellschaftlichen Normen und Werten zu organisieren. Laut Stets et al, wenn die Bedeutung der individuellen Identität während der Interaktion bestätigt

wird, wird das „Selbst“ bis zu der gesellschaftlichen Struktur erhalten (Stets et al 2007, S. 518).

Aus dieser Perspektive ist die Einzigartigkeit des Individuums in der westlichen Tradition, die als von der „Geburt festgelegt“ angesehen wird, verständlich. Man tendiert infolgedessen mehr dazu, sein Charakteristikum, Eigenständigkeit und Individualität zu wahren und zu entwickeln. Weiterhin wird in dieser Tradition hochgeschätzt, das individuelle Potential zu verwirklichen und die Umgebung zu kontrollieren. Man versteht damit, dass das „Selbst“ in der westlichen Kultur ein häufig vorkommender und viel unterteilter Begriff sei (Lu 陆洛 2003, S. 140). Man versteht damit auch, dass eine Grenze zwischen unterschiedlichen Gruppen in der westlichen Kultur auf der Basis der Kategorisierung klar definiert sind.

3.2 Das chinesische Modell: Identität als „bezogenes Individuum“

Im folgenden Abschnitt wird das chinesische kulturelle Modell des „Selbst“ ausführlich erläutert. Die Konzepte von „Identität“, „Persönlichkeit“ und den entsprechenden psychologischen Phänomenen mit ihrem individuellen Paradigma werden in der chinesischen Tradition unterschiedlich angesehen und definiert (a. a. O.). Für ein besseres Verständnis wird zuerst mit einer Diskussion über Paradigmen begonnen, dem einige erläuternde Beispiele chinesischer Eigenschaften folgen.

Die westliche „Identität“, stellt sich als eine kognitive Assoziation von Selbstbildern dar, die von bestimmten sozialen Kategorien geprägt werden. Das Individuum in der chinesischen Kultur, jedoch, wird nicht mit seiner Einzigartigkeit und Selbstständigkeit, sondern wird je nach dem bestimmten Kontext aufgrund seiner sozialen Rolle in einer Stellung in der zwischenmenschlichen Hierarchie festgelegt (a. a. O., S. 26). Deshalb muss jedes Individuum die Abhängigkeit von „den Anderen“ im Rahmen seines Selbst einnehmen. Weil jedes Individuum eine eigene Kombination der sozialen Beziehungen trägt, ist das „Selbstkonzept“ der Chinesen hoch kontextuell, vage und flexibel (a. a. O., S. 145). Das unabhängige, festgelegte, vereinigte Selbst, dessen Existenz über Zeit und Raum bleibt, wird in der westlichen Tradition vollständig begründet, wie obig

beschrieben worden ist. Ein solches Selbst existiert bei Chinesen in einer anderen Form. Es führt zu einem anderen Verhaltensmuster. Es wird sich zeigen, dass mit steigender sozialer Mobilität (vom Land zu den Städten bzw. im globalen Kontext) Chinesen bereits hybride oder adaptive Selbststrukturen entwickeln.

3.2.1 Drei Paradigmen

Oyserman et al (2002) befassten sich seit den 1980er Jahren mit der theoretischen und empirischen Forschung des „Individualismus“ und „Kollektivismus“ in englischer Sprache, um die psychologischen Eigenschaften des Individualismus und des Kollektivismus aus verschiedenen Perspektive zu fassen.

Zuerst über Individualismus wurde in Bezug auf das individualistische „Selbstkonzept“ herausgearbeitet (a. a. O., S. 5):

„[...]individualism implies that (a) creating and maintaining a positive sense of self is a basic human endeavor (Baumeister,1998); (b) feeling good about oneself, personal success, and having many unique or distinctive personal attitudes and opinions are valued (Oyserman & Markus, 1993; Triandis, 1995); and (c)abstract traits (as opposed to social, situational descriptors) are central to self-definition (Fiske, Kitayama, Markus, & Nisbett,1998). “

In Bezug auf die Beziehung zwischen Individualist und einer Gruppe, stellen Kagitcibasi und Oyserman fest, dass das Individuum Beziehungen mit den anderen und Mitgliedschaft benutzt, um das Selbst-relevante Ziel zu erreichen (Kagitcibasi 1997, Oyserman 1993, zit. nach a. a. O.). Deshalb sieht der Individualist seine Beziehung mit einem Kollektiv durch „Kosten und Benutzen“ Perspektive (Bellah et al 1985, U. Kim 1994, Shweder & Bourne 1982, zit nach. a. a. O.). Wenn die Vereinigung mit den anderen nicht die Verwirklichung des individuellen Ziels fördern kann, würde das Individualist seine Mitgliedschaft der Gruppe aussetzen. Die Beziehungen des Individualisten mit den Gruppen sind deshalb impermanent und nicht intensiv (a. a. O.).

Über Kollektivismus wird in Bezug auf „Selbstkonzept“ herauskristallisiert (a. a. O.):

„(a) group membership is a central aspect of identity (Hofstede,1980; Hsu, 1983; U. Kim, 1994; Markus & Kitayama, 1991) and (b) valued personal traits reflect the goals of collectivism, such as sacrifice for the common good and maintaining harmonious relationships with close others (Markus & Kitayama, 1991; Oyserman,1993; Triandis, 1995). “

Die Beziehungen zwischen einem Kollektivisten und einen Kollektiv sind

komplizierter (a. a. O.):

„ [...]with regard to relationality, definitions of collectivism imply that (a) important group memberships are ascribed and fixed, viewed as “facts of life” to which people must accommodate; (b) boundaries between in-groups and out-groups are stable, relatively impermeable, and important; and (c) in-group exchanges are based on equality or even generosity principles (U. Kim, 1994; Morris & Leung, 2000; Sayle, 1998; Triandis, 1995).”

Bei diesem Vergleich wird deutlich, dass das Individuum im Kollektivismus eine extra zugeschriebene “kollektive Identität” besitzt, die mit den ihm innewohnenden Eigenschaften verbunden ist. Ein Individuum kann das Kollektiv nicht als ein reines Mittel für sein Ziel benutzen, sondern muss es als ein „facts of life“ (Tatsache des Lebens) akzeptieren und seine Pflicht dafür ausführen. Individualisten handeln als ein einziges „Selbst“, wie „ein Individuum in Gruppe“; Kollektivisten handeln als ein einziges „Mitglied im Kollektiv“ oder „eine Gruppe im Individuum“ (Yang 杨宜音 2008, S. 152 f.). Ein Individuum mit klarem und festem Selbstkonzept steht auch im Mittelpunkt der obigen zwei theoretischen Ansätze.

Nachdem Yang die sozialpsychologischen Theorien über die Grenze und Struktur des „Selbst“ seit 1980er Jahren zusammenfasst hat, weist sie darauf hin, dass eine strikte Trennung von „Individualismus“ und „Kollektivismus“ für Chinesen wenig sinnvoll ist, weil das chinesische „Selbst“ kein selbstständiges Individuum, sondern ein Kreis für „Vertrauen“ definiert hat (Yang 杨宜音 1999a, S. 48 f.). In anderen Worten: Das chinesische Selbstkonzept zielt nicht nur auf die Abgrenzung eines körperlichen Individuums (wie im Westen) ab, sondern mehr auf die Abgrenzung einer vertrauten Gruppe (Yang 杨宜音 1999b, S. 62.). Dieses Konzept von „vertrauter Gruppe“ ist ähnlich wie das Konzept „in-group“ (innere Gruppe)²⁴. Der wesentliche Unterschied liegt allerdings darin, dass das „innere Gruppe“ Konzept eine extra „Kategorie“ fürs Selbstkonzept des Individuums ist, was grundsätzlich aufgrund eines einzelnen Individuums herausgebildet wird. Aber der „Vertrauen“ Kreis für Chinesen setzt eine unvollständige Differenzierung zwischen „Ich“ und den „Anderen“ voraus (vgl. a. a. O., S. 48 f.). Weitere Erläuterung folgt in kommenden Unterkapitel.

²⁴ Vgl. mit Unterkapitel 2.1.3 „Soziale Identitätstheorie“.

Der Mangel am Begriff fördert eine akademische Gruppe taiwanesischen Wissenschaftler dafür, ein lokalisiertes Paradigma, um den sozialen Geist und das Denken und Verhalten der Chinesen zu verdeutlichen (Yang 杨国枢 1993, S. 7). Sie entwickeln das dritte Paradigma, das als „Beziehung“ oder sogar „Guanxi“ bezeichnet werden kann (Yang 杨宜音 2008, S. 152). Eine solche chinesische Gedankenführung in Bezug zu „thematischen Beziehungen“ wird von Nisbett (2003) veranschaulicht: In einem Experiment wurde chinesischen und amerikanischen Studenten ein Set von drei Wörtern (z.B. Panda, Banane, Affe) präsentiert. Die Studenten wurden aufgefordert, zwei Wörter mit näherer Beziehung auszuwählen. Die amerikanischen Studenten bevorzugten deutlich Kombination „Panda und Affe“, weil die beide den Kategorien „Tiere“ zuzuordnen sind. Aufgrund einer „thematischen Beziehung“ bevorzugten die chinesischen Studenten jedoch die Kombination: Affe und Banane, weil Affen Bananen fressen (Nisbett 2003, S. 140 f.). Dieses Experiment zeigt, dass die Chinesen ein kognitives Kollektiv nach dem Standard bezeichnen, ob die Objekte in diesem Kollektiv miteinander Beziehungen haben oder nicht. Die Amerikaner hingegen, ob die Objekte in diesem Kollektiv zu der gleichen Kategorie gehören.

Ein solches Muster kann auch auf die „Ich-Andere“ Differenzierung übertragen werden. Das Individuum in der chinesischen Tradition überträgt die Beziehungen zu den Anderen auf diesen „Beziehungs-“ Gedanken: Ein Individuum glaubt, wenn es in einem bestimmten Kontext „Beziehung“ mit Jemandem haltet, wird es in die Grenze seines Selbst genommen (Yang 杨宜音 2008, S. 156). Nach der konfuzianistischen Tradition sei es eine Tugend, so viele Personen wie möglich ins „Selbst“ aufzunehmen. Ein solches „Selbst“ ist folglich ein moralisches „großes Ich“ (a. a. O.). Das Individuum, das Kollektiv und die Beziehungen dazwischen sind intersubjektiv und formen sich miteinander (a. a. O., S. 153). Ein solches „Beziehung-Paradigma“ kann als „Kollektiv als erweitertes Individuum, Individuum als verkleinertes Kollektiv“ zusammengefasst werden. Dieses Muster unterscheidet sich vom „Individualismus“, weil es keine feste Grenze des Individuums anerkennt, und die individuellen Eigenschaften (Bedarf, Vorliebe oder Charakter) nie als den einzigen Standard für persönliche Entscheidung vorsieht. Dieses Muster unterscheidet sich jedoch auch von einem „Kollektivismus“,

weil es keine bestimmte feste und unveränderte „kollektive Identität“ mitbringt. Aber dieses „Beziehung-Paradigma“ weist Ähnlichkeiten mit dem „Kollektivismus“ auf, weil es ein Set unfreiwillige und manchmal schematische Handelsregeln für das Individuum festsetzt.

Mit einem solchen Paradigma definieren die traditionellen Chinesen ihre Umgebung mit zwei gegensätzlichen Begriffen: „Zijiren“ („自己人“, die zu mir gehörenden Personen, d.h. der intime Kreis) kontra „Wairen“ („外人“, die den Anderen gehörenden Personen, d.h. der entfernte Kreis). Die „Zijiren“ sind in dem erweiterten Selbst enthalten, durch a) einen zugeschriebenen Status, wie enge Verwandtschaft oder durch b) einen Status, der sich durch häufig Kommunikation, mit Zuneigung, z.B. bei intime Freundschaft auszeichnet (Yang 杨宜音 2008, S. 155). Die „Wairen“ sind das Gegenteil: Keiner Verwandtschaft bzw. fehlende Zuneigung. Hier wird eine starke Autonomie des Individuums hinter der Grenze des Selbst ersichtlich: Man kann seine Umgebung freiwillig schaffen und umstrukturieren (a. a. O., S. 156).

3.2.2 „Das Differenzmuster“ und zwei Typen vom Individualismus

Fei,Xiaotong bezieht sich auf die „Ländlichkeit“ (Fei 费孝通 2004), um den chinesischen Charakterzug zu analysieren. Der wichtigste Begriff dabei ist „das Differenzmuster (差序格局)“. Fei versteht darunter, dass das chinesische Volk das „Ich“ und „den Anderen“ anders als das westliche Volk demarkiert. Um dieses Muster zu erklären, verwendet er folgende Metapher(Fei 费孝通 2004, S. 30 f.)²⁵:

„Die westliche Gesellschaft ist wie das Brennholz im Bund. Einige Personen formen ein Bund, der eine gewisse Grenze hat. Die Mitgliedschaft jeder Person ist durch Regeln absolut festgelegt. Man weiß ganz genau, wer zu der Gruppe gehört und wer nicht. Alle Personen innerhalb dieser Gruppe werden gleichgestellt. Jede Position wird sachlich geregelt. [...] Eine Solche Struktur nennen wir ‚Gruppen-Struktur‘.“

“西洋的社会有些象我们在田里捆柴，几根稻草束成一把，几把束成一扎，几扎束成一捆，几捆束成一挑。[...] 我说西洋社会组织象捆柴就是想指明：他们常常由若干人组成一个个的团体。团体是有一定界限的，谁是团体里的人，谁是团体外的人，不能模糊，一定分得清楚。在团体里的人是一伙，对于团体的关系是相同的，如果同一团体中有组别或等级的分别，那也是先规定的。[...] 我用这譬喻

²⁵ Der Chinesische Originaltext wird in einer zusammengefassten Übersetzung wiedergegeben.

是在想具体一些使我们看到社会生活中人和人的关系的一种格局。我们不妨称之为团体格局。”

„Unsere (chinesische) Struktur der Gesellschaft ist anders als die der westlichen Gesellschaft. Unsere Struktur ist kein klarer Bund von Brennholz, sondern wie eine Reihe von allmählichen konzentrischen Kreisen im Wasser, in das ein Stein hineingeworfen wird. Jedermann ist ein Kern der allen hierarchischen Kreise, die seine soziale Verwandtschaft vertreten. Der Kontakt findet statt, nur wenn er von den Wellen berührt wird. Jede Welle, die eine Person an einem bestimmten Ort und bei einem bestimmten Zeitpunkt berührt, ist individuell. Die wichtigste Verwandtschaft in der chinesischen Gesellschaft hat eine solche Besonderheit, wie die der konzentrischen Wellen. Die Verwandtschaft ist die soziale Beziehung auf der Grundlage von Zeugung und Heirat. Das Netzwerk der Zeugung und Heirat kann jederzeit durch weitere Personen erweitert werden. [...] Dieses Netzwerk ist wie ein Netz der Spinne, der ein Zentrum hat, nämlich das ‚Selbst‘. Jedes Netz hat ein eigenes Zentrum, [...] die soziale Beziehung, wird wie die konzentrischen Kreise des Wassers, weiter und weiter und dünner und dünner. Das ist die grundsätzliche Besonderheit der chinesischen Gesellschaft.“ (Fei 2004,32f.)

“我们的格局不是一捆一捆扎清楚的柴，而是好象把一块石头丢在水面上所发生的一圈圈推出去的波纹。每个人都是他社会影响所推出去的圈子的中心。被圈子的波纹所推及的就发生联系。每个人在某一时间某一地点所动用的圈子是不一定相同的。我们社会中最重要亲属关系就是这种丢石头形成同心圆波纹的性质。亲属关系是根据生育和婚姻事实所发生的社会关系。从生育和婚姻所结成的网络，可以一直推出去包括无穷的人，过去的、现在的、和将来的人物。[...] 这个网络象个蜘蛛的网，有一个中心，就是自己。我们每个人都有这么一个以亲属关系布出去的网，但是没有一个网所罩住的人是相同的。[...] 不象团体中的分子一般大家立在一个平面上的，而是象水的波纹一般，一圈圈推出去，愈推愈远，也愈推愈薄。在这里我们遇到了中国社会结构的基本特性了。”

Damit zeigt Fei den wichtigsten strukturellen Charakterzug der Struktur der chinesischen Interaktion: Die sozialen Beziehungen der Chinesen, die vom Zentrum der familiären Beziehungen aufgrund der Heirat und Zeugung erweitert werden, sind hoch kontextuell und flexibel, d.h. vom bestimmten Individuum, Zeitpunkt und Umstand abhängig. Fei betont auch, dass die Wirkung vom „Moral“ an dem „Differenzmuster“ nur im konkreten Fall zu sehen ist: Ein moralischer Standard ist dann erfassbar, wenn man klar weiß, welche Beziehung zwischen „ich“ und „einigen bestimmten Anderen“ man hat. So lässt sich auch kein allgemeines Prinzip für Moral finden, weil kein moralischer Standard ohne eine bestimmte zwischenmenschliche Beziehung existieren kann.

Sampson (1988) entwickelt zwei sich gegenüberstehende Begriffe, um das Verständnis von „Individualismus“ zu vertiefen: Der „*self contained individualism*“ (Selbst

versorgtes Individualismus) und der „*ensembled individualism*“ (Ensemble-Individualismus) aufgrund zwei Hauptdimensionen: der „*the self-nonsel self boundary*“ (Selbst-Nichtselbst Grenze) und die Kontrolle über das Verhalten. Abbildung 1 vergleicht die zwei Typen vom Individualismus (Sampson 1988, S. 16):

Two Indigenous Psychologies of Individualism

	TYPE I Self-Contained Individualism	TYPE 2 Ensembled Individualism
Self-Other Boundary	Firm	Fluid
Control	Personal	Field
Conception of Person/Self	Excluding	Including

Abbildung 1 „Self-contained individualism“ und „ensembled individualism“ Die Selbstkonzepte sind wegen der Differenzierung der zwei Typen von Individualismus unterschiedlich. „*Ensembled individualism*“ bezieht sich auf ein tolerant enthaltendes Selbstkonzept: Die Selbstgrenze ist flüssig und wechselnd. Ohne eine feste markierte Grenze kann man zu jeder Zeit die Anderen hineinlassen. Der kontextuelle Faktor hat dabei eine entscheidende Kontrolle für die Form eines solchen Selbstkonzepts (Sampson 1988, S. 16. vgl. Yang 杨宜音 1999b, S. 59). Das „Ensemble-Individualismus“ Konzept ist ähnlich wie das Paradigma des „Differenzmusters“. Es zeigt, dass das chinesische Selbstkonzept starken „individualistischen“ Stil mitbringt, weil laut diesem Konzept es das Individuum ist, statt das Kollektiv, die minimale Einheit des Verhaltens. Gleichzeitig gibt es zwei Unterschiede zwischen dem „Ensemble-Individualismus“ mit dem klassischen Individualismus Konzept: a) Laut dem „Ensemble-Individualismus“ ist der Kontext statt die personale Motivation der wichtigste Einflussfaktor des Verhaltens. b) Laut dem „Ensemble-Individualismus“ hat das „Selbst“ eine flüssige Grenze, mit der die anderen jederzeit eingehen kann. Dieses Dualismus vom „Individualismus“ biete eine neue Perspektive für die Erforschung nach der chinesischen Selbststruktur.

3.2.3 „Psycho-soziale Grafik“

Zur Kritik des Begriffs der „Persönlichkeit“ in der westlichen Psychologie entwickelte Francis L. K. Hsu eine „Psychosociogram“ (eine „Psycho-soziale Grafik“) (Hsu 1971). Hsu argumentiert, dass das größte Problem der traditionellen westlichen Psychologie darin liege, die „Persönlichkeit“ als ein selbstverständliches und unabhängiges Dasein zu definieren. Er meint, der Sinn vom „Mensch werden“ liegt in den zwischenmenschlichen Beziehungen und die menschliche Erfahrung über das „Dasein“ erwächst aus dem „Ich-Konzept“ (a. a. O., S. 23 f.).

Das Psychosociogram von Hsu umfasst sieben unregelmäßige konzentrische Kreise, die von innen nach außen geordnet werden. Die siebte Ebene und die sechste Ebene, die im Zentrum liegen, vertreten die beklemmten oder halbbeklemmten psychologischen Erfahrungen im freudianischen Sinn, nämlich das „unconscious“ (Vorbewusste) und das „pre-conscious“ (Unbewusste). Die fünfte ist „unexpressed conscious“ (nicht ausdrückbares Bewusstsein) und vertritt das persönliche Geheimnis. Die vierte Ebene ist das „expressible conscious“ (ausdrückbares Bewusstsein) und vertritt die Ideen und Gefühle, die mit den Anderen geteilt und rückgekoppelt werden können. Die dicke Linie zwischen der dritten Ebene und der vierten Ebene vertritt den klassischen Begriff der „Persönlichkeit“ als die äußere Grenze von freudianischen „Ego“ (a. a. O., S. 28). Die dritte Ebene verweist auf die „intimate society and culture“ (intime Gemeinschaft und Kultur), die zur äußeren Welt gehört aber vom Individuum stark abhängig ist. Diese Ebene enthält „significant others“ (signifikanten Anderen) und Artefakte, die mit dem Individuum intime Beziehungen haben. Die zweite Ebene heißt „operative society and culture“ (operative Gesellschaft und Kultur), deren Ausdruck die Rollen-Beziehungen (role relationship) darstellen. Dieser Kreis enthält die Personen, Ideen und Objekten, die vom Individuum als nützlich erachtet werden. Die erste Ebene stellt die „wider society and culture“ (weitere Gesellschaft und Kultur) dar, d.h. die Regeln der Gesellschaft, die allgemeinen Kenntnisse und Artefakte, die mit dem speziellen Individuum verbunden oder nicht verbunden sein können. Die nullte Ebene, die über die sieben Ebenen liegt,

ist die „outer world“ (äußere Welt), d.h. die Personen, Gewohnheiten und Artefakten anderer Gesellschaften (Siehe Hsu 1971: A psychosocialgram of man).

In der ganzen Grafik, gehören die nullte bis dritte Kreisen zum „Jen“ Konzept, die mehr mit der sozialen Umgebung verbunden sind. Die vierte bis siebte Kreisen gehören zum freudianischen oder klassischen psychologischen Konzept von „Person“ (a. a. O. S. 25). Hsu schreibt der ganzen dritten Ebene und der vierten Ebene, sowie Teile der zweiten und fünften Ebene die Definition des Menschen zu. Laut Hsu soll der „Mensch“ als „Jen“ (das chinesische Wort von „Mensch“, 人) definiert werden, weil er der Meinung ist, dass die Definition des Wortes „Mensch“ im Chinesisch nicht in der Existenz des biologischen Individuums liegt, sondern in der „Anpassung an den zwischenmenschlichen Standard der Gesellschaft und der Kultur“ (a. a. O., S. 29). Dieser Begriff betont den Austausch und die Interaktion zwischen den Individuen, d.h. die Position des Individuums im Netzwerk der menschlichen Beziehungen (a. a. O.). Hsu hebt ebenso hervor, dass „Jen“ keine stabile Existenz ist, sondern eine zwischen dem psychologischen und zwischenmenschlichen Status bewegliche Balance des Individuums. Dieser Status wird von Hsu als „Psychosoziale Homeostasis“ (PSH) bezeichnet.

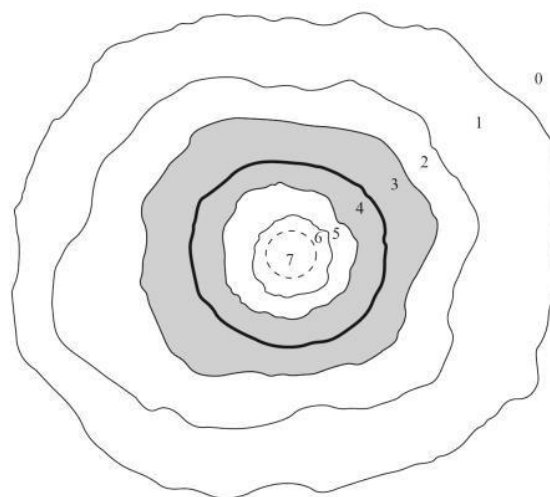


Abbildung 2 L.K.Hsu's „Jen“ Model

Hsu's Modell erweitert damit die Bedeutung des „Selbstkonzepts“ der westlichen Tradition, die hauptsächlich auf der Basis des Individualismus liegt.

3.2.4 „Independent self“ kontra „Interdependent self“

Markus und Kitayama (1991) heben hervor, dass in jeder Kultur eine spezielle Konstruktion von „Selbst“ existiert, die die individuelle Erfahrung, Kognition, Emotion und Motivation sogar entscheidend beeinflussen können. Die beiden Autoren entwickeln zwei gegensätzliche Anschauungen vom „Selbst“: Das „independent self“ (Independenz-Selbst) und das „interdependent self“ (Interdependenz-Selbst), als zwei Muster, womit sich das amerikanische bzw. westliche und japanische bzw. asiatische „Selbst“ betrachten lässt.

Markus und Katayama beziehen sich dabei auf die am häufigsten zitierte Textpassage von Clifford Geertz, über den Begriff „Person“ in der westlichen Kultur (Geertz 1975, S. 48):

„The Western conception of a person as a bounded, unique, more or less integrated, motivational and cognitive universe, a dynamic center of awareness, emotions, judgment and action, organized in a distinctive whole and set contrastively both against other such whole and against a social and natural background.”

Eine solche Konstruktion vom Selbst kommt aus dem Glauben zur Ganzheit und Einzigartigkeit jedes Individuums. Im Vergleich ist die asiatische Konstruktion über Selbst anders (a. a. O.).

Die Autoren erwähnen, dass in der asiatischen Kultur mit eine „Interdependence Self View“ (Interdependenz-Selbst-Anschauung) die zwischenmenschliche Verbundenheit oder „Interdependenz“ grundsätzlich beschreibt (Markus & Kitayama, S. 227):

„Experiencing interdependence entails seeing oneself as part of an encompassing social relationship and recognizing that one's behavior is determined, contingent on, and, to a large extent organized by what the actor perceives to be the thoughts, feelings, and actions of others in the relationship.”

Das Zitat zeigt eine andere Tendenz für die Selbst-Anschauung auf. Anders als das vorgenannte „bounded whole“, ist das Individuum laut der „Interdependenz“ Anschauung eine Entität, deren Struktur sich mit ihrer Abhängigkeit des sozialen Kontexts verändern kann (a. a. O.). Das „Selbst“ ist ein integrierter Teil der Einstellung, Situation oder des Kontexts. Mit einer solchen Selbststruktur hat das Individuum die Möglichkeit des „Selbst“-Verbindens, der Anpassung und der

Assimilation (a. a. O.). Individuen sind in der Lage, einen Weg zu finden, um sich an den relevanten „Anderen“ anzupassen, zu assimilieren und sich mit ihnen zu verbinden. Laut dieser Ansicht werden viele innerliche Eigenschaften vom Individuum, wie zum Beispiel Fähigkeiten, Ideen, Urteile und personale Charaktere, als Situation-bestimmt, flüchtig und unzuverlässig gesehen (a. a. O.). Die vorgenannten Eigenschaften, die in der westlichen Tradition als „individuell“ angesehen werden, funktionieren hier nicht als die entscheidenden Faktoren für das individuelle Verhalten. Im sozialen Leben regelt die Interdependenz mit den „signifikanten Anderen“ das individuelle Verhalten. Abbildung 3 zeigt den Vergleich zwischen den Mustern der zwei Selbstanschauungen. Im Bild „A. independent view of self“ steht der große Kreis für das „Selbst“, und die kleineren Kreise für die „bestimmten Anderen“. Die „X“s sind Repräsentationen der verschiedenen Eigenschaften des „Selbst“ oder der „Anderen“. Dass hier „ich“ und die „Anderen“ keine gemeinsamen Eigenschaften verteilen, bedeutet, dass das individuelle Verhalten wenig von den äußeren Faktoren beeinflusst wird. Alle Selbst-Repräsentationen werden als die individuellen Eigenschaften oder die eigenen Entscheidungen angesehen. (a. a. O., S. 226).

Ein „interdependentes Selbst“ wird im Bild „B. interdependent view of self“ dargestellt. Im Gegenteil zum „Interdependenz-Selbst“ wird das „Independenz-Selbst“ als keine beschränkte Ganzheit gekennzeichnet, da es sich immer wieder nach dem sozialen Kontext verändern kann (vgl. Bond 1986, Phillips 1976, Roland 1988, Sass 1988, zit. nach a. a. O., S. 227). Wenn die größeren Kreise und die kleinen Kreise überlappen, bedeutet die eine Verteilung der bestimmten Eigenschaften. Diese überlappten Teile sind Darstellungen eines „Self-in-relationship“ (Selbst-in-Beziehungen) zu den „Anderen“. Ein nicht überlapptes „X“ im großen Kreis vertritt ein Attribut des „Selbst“, das als relativ unabhängig von den spezifischen Anderen verstanden wird und somit unabhängig von Zeit und Kontext ist. Infolgedessen sind die Beziehungen zwischen dem „ich“ und den „Anderen“, oder zwischen dem Subjekt und dem Objekt, in diesem Kulturmuster viel näher (Galtung 1981, S. 822 f.). Man tendiert deshalb dazu, alle Bestandteile eines Problems oder einer Situation zu einer integrierten oder harmonischen Ganzheit zu synthetisieren (Moore 1967, Northrop 1946, zit. nach a. a.

O.). Ein Individuum muss auch im Rahmen seiner Abhängigkeit mit den anderen und dem Kontext definiert werden.

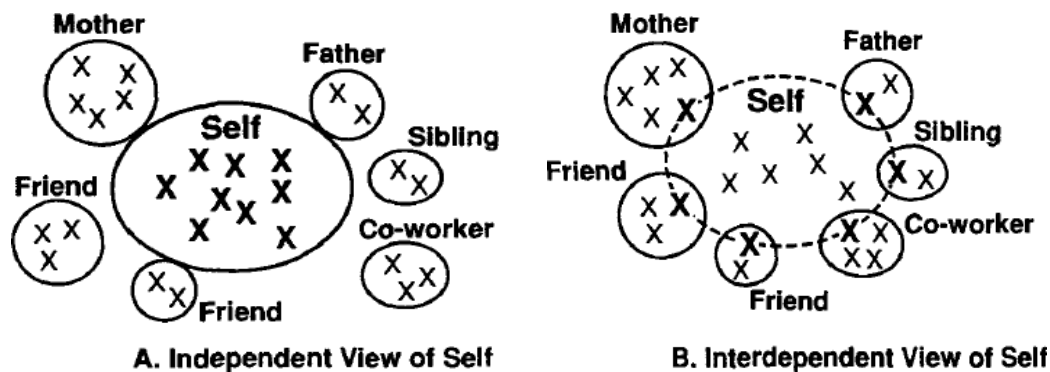


Abbildung 3 Zwei Selbstanschauungen von Markus und Kitayama

3.2.5 Individuum innerhalb den zwischenmenschlichen Beziehungen

Longkee Sun weist weiter darauf hin, dass die chinesische Definition für „Menschen“, d.h. „Der Menschliche, das ist der Mensch“ (Sun 1994, S. 12). Er untermauert diese Aussagen folgendermassen (a. a. O., S. 11 f.):

„Während im Abendland der Glaube an eine individuelle Seele die Voraussetzung dafür ist, dass das Ich sich deutlich von seiner Umwelt abgrenzen kann, löst die chinesische Definition des Menschen die Grenzen zwischen dem Ich und der Gesellschaft auf. [...] Jeder Mensch wird also durch soziale Beziehungen definiert, die auf Gegenseitigkeit angelegt sind.“

Sun erläutert, dass das chinesische Schriftzeichen von „Menschlichkeit“ (ren, 仁) aus „zwei“ (二) und „Mensch“ (人, nämlich 人) besteht. So heißt es, dass ein Mensch nur als „Mensch“ definiert werden kann, wenn sie die deutliche Grenze für ein vollständiges „Selbst“ aufhebt und ein Teil in einer „zwischenmenschlichen Beziehung“ geworden ist. Ohne eine solche abhängige Interdependenz mit den anderen wird ein „Mensch“ aufgelöst. Deswegen tendieren Chinesen dazu, zu glauben, es gebe keine abstrakte „Persönlichkeit“ hinter solchen konkreten menschlichen Beziehungen (a. a. O.). Allerdings bedeute eine solche Abhängigkeit des chinesischen Individuums nicht, dass das „Individuum“ in der chinesischen Kultur ausgelöscht wird. Es führt nur dazu, dass das „Individuum“ nicht so offensichtlich wie im Westen hervortritt. Chinesen bevorzugen, das „Ich“ und die „Anderen“ immer in Verbindung zu sehen,

ohne geregeltes Rechten und Pflichten als Begrenzung zu erfahren. Sun erwähnt ebenfalls, dass solche Beziehungen den Chinesen eine Orientierung nach der „Stabilität“ oder „Stille“, nämlich den „formalisierten zwei-menschlichen Beziehungen“ (a. a. O., S. 14), ermöglichen, die tief in der chinesischen Kultur festgelegt ist. Deshalb müssen solche Beziehungen nach vorausbestimmtem und geformtem Muster fixiert werden. Beispiele für einige formelhaften „Zwei-Menschen“ Beziehungen wären u.a. das Muster zwischen König und Minister, Vater und Sohn, Ehemann und Ehefrau.

3.2.6 Zusammenfassung des chinesischen Modells

Nach dem Vergleich mit dem westlichen Muster kann man das chinesische Muster der Beziehungsbildung klarer erläutern. Laut Wu befinden sich Chinesen nach der Geburt nicht in einem „Naturzustand“, sondern in einem „politischen Zustand“, d.h. der Eindämmung aller sozialen Beziehungen (Wu 吴 飞 2009, S. 32 f.). Dieser Zustand wird von vielen zufälligen Faktoren insbesondere bei brisanten zwischenmenschlichen Situationen kontrolliert (a. a. O., S. 38). Durch seine Feldforschung im Land schreibt Wu den Selbstmord von chinesischen Bauern einem Misserfolg politischer Prozesse zuhause zu: Die Selbstmörder sind an der ungenügenden Organisation sozialer Beziehungen zuhause.

Hier wird eine andere Weise des „Kategorisierung-Identifizierung“-Musters als das Westliche deutlich (Siehe Abschnitte 2.1.5 und 2.2.1). In der chinesischen Tradition ist das „Wir“ das erweiterte „Ich“: Das Individuum nimmt unterschiedliche Personen in verschiedenen Kontexten mit einer unterschiedlichen Intimität in seiner Begrenzung des „Selbst“ ein. Die Grenze ist deshalb aufgrund der individuellen Initiative offen und nach dem Kontext flexibel (vgl. Yang 杨 宜 音 2008, S. 156). Es führt dazu, dass das „Ich“ der Chinesen manchmal so klein wie eine einzelne Person, manchmal so breit wie bis zu einem ganzen Staat sein kann. Das „Selbst“ der Chinesen existiert nur in den kontextuellen Beziehungen mit den Anderen. Demgemäß hält das Individuum es für richtig, Entscheidung für die Anderen zu treffen, und gleichzeitig die von den Anderen

getroffenen Entscheidungen über die eigenen Sachen zu akzeptieren (vgl. Sun 1994, Kapitel 3: „Zweimenschliche Beziehungen der Chinesen“).

Eine solche tief in der agrarischen Gesellschaft verwurzelte Tradition passt sich auch der modernen Gesellschaft an. Aufgrund der Segmentierung des kommunikativen Lebens in den Städten gewöhnen sich die Chinesen bereits an die „kategorisierten“ Definitionen von „Ich“ und „den Anderen“. Die Struktur des „Selbst“ der modernen Chinesen wird deshalb ein komplizierter und wechselhafter Gegenstand. Aber die flexiblen Grenzen des „Selbst“ sowie der Status „in Beziehungen existierend“ stehen immer wieder für die wichtigste Seite der chinesischen Mentalität. Ein Beispiel dafür ist die chinesische Definition eines „psychologischen Problems“ zu nennen. Viele psychologische Probleme, die aus der westlichen Perspektive mit „Emotion“ oder „Stimmung“ verbunden werden, werden von Chinesen als „körperlich“ oder „moralisch“ definiert. Das heißt, die Chinesen ordnen solche Probleme den zwischenmenschlichen Problemen zu: Zur Lösung dieser Probleme dienen dann Vorschläge, wie eine ruhige Erholung oder das Bemühen um eine positive Bewertung von den Anderen (vgl. Sun 1994, S. 42). Der Grund dafür liegt darin, dass die Abgrenzung eines Individuums in der chinesischen Gesellschaft nicht auf der individuellen psychologischen Struktur basiert. Die Interdependenz, Zugehörigkeit und Anpassung aneinander werden als ein Teil des Geists des Individuums gesehen. Man kann deshalb sehr schwer ein komplettes „Selbstkonzept“ herausbilden.

Das zweite Beispiel weist darauf hin, dass die Kinder in der chinesischen Gesellschaft nicht als ein gleichberechtigtes Mitglied, sondern Kindheit nur als eine Phase zur „vollständigen“ Persönlichkeit angesehen werden. Die Ursache ist, dass die Qualität und Quantität der sozialen Beziehungen die wichtigste Dimension bei der Definition eines Individuums ist. Weil Kinder noch nicht ausreichend soziale Beziehungen haben, sollen sie das Verhaltensmuster der Erwachsenen so schnell wie möglich erlernen. Die Kindheit, als die „Vorphase“ zum reifen Menschen, wird in der chinesischen Tradition nicht geschätzt, während die frühreifen und weltgewandten Kinder hochgeschätzt werden. Gleichfalls werden die unverheirateten Erwachsener als „ungewöhnlich“ angesehen, weil sie ihre obligatorische soziale Beziehung noch nicht

erreicht haben.

3.3 Identitätsbildung im interkulturellen Kontext

In diesem Abschnitt werden zwei Forschungsansätze mit dem „Chinese indigenous psychology paradigm“ (Chinesischen Indigenen Psychologie Paradigma) vorgestellt, die seit den 1970er Jahren auf dem Festland-China, Hongkong und Taiwan entwickelt wurden (Yang 杨宜音 2008, S. 152). Bei diesen Forschungen wurde aus der „einheimischen Perspektive“ die spezielle Identitätsherausbildung der Chinesen im interkulturellen Kontext analysiert. Gefragt wurde, auf welche Weise die Chinesen ihr traditionelles Selbstkonzept mit dem modernen oder westlichen Selbstkonzept kombinieren.

Um das „Selbstkonzept“, das „Zijiren“-Konzept (die zu mir gehörenden Personen, nämlich der intime Kreis, siehe 3.2.1) und das „Wir-Konzept“ der Gegenwart Chinesen zu zeigen, stellt Yang ihre beiden Forschungsergebnisse gegenüber: Im ersten wurde Interview unter 105 Haushalte im nordchinesischen Land gemacht, um ihr Verständnis vom „Zijiren“-Konzepts zu untersuchen. Im zweiten erfolgt die Analyse der Identitätsbildung von Überseechinesen in Malaysia (Yang 杨宜音 2008). Im ersten Fall wurde durch Yang dem chinesischen Modell das westliche Modell gegenübergestellt: Die westlichen Personen behandelten die „Ich-Anderen“-Beziehungen im Rahmen des „Kategorisierung-Identifizierung“-Musters, d.h, durch eine von den Merkmalen ausgehende Objektivierung, kognitiv von der Grenze aus sein „Selbst“ zu bilden. Die chinesischen Individuen, umgekehrt, betrachteten sich aus den hierarchischen zwischenmenschlichen Beziehungen heraus. Yang stellt nach der Analyse der ersten Untersuchung fest, dass die traditionellen Chinesen folgende Besonderheiten bei den „Zijiren“-Formen aufweisen: Wenn das Individuum fühlt, dass es mit Jemanden oder einem Kollektiv eine „Beziehung“ eingegangen ist, wird es sie in die Grenze seines „Selbst“ einfügen. Unter den Überseechinesen in Malaysia wurde eine Tendenz von „Kategorisierung“ betrachtet, weil durch die Unterschiede zwischen den ethnischen Gruppen das kategorisierte Bewusstsein für die „Wir“ Gruppe aktiviert wurden (a. a.

O., S. 158). Nach dem Vergleich der zwei Untersuchungen stellt Yang schließlich hervor, dass die modernen Chinesen zwei koexistierende Mechanismen besitzen, das „Selbst“ gegen „die Anderen“ zu definieren. Der erste Mechanismus — ein „Beziehung“ Muster—wird für die Personen mit bestimmten Beziehungen oder einer bestimmten Bedeutung aktiviert. Nur mit den zwei Standards werden eine Beziehung als „Zijiren“ gekennzeichnet: a) die zugeschrieben oder b) die am häufigsten kontaktiert wird. Das Gegenteil von „Zijiren“ ist „Wairen“, das sind die, die sich nicht an die Regel halten, aber noch ein bezogenes Teil des „erweiterten Selbst“ besitzen. Tabelle 1 zeigt diesen Mechanismus. Der zweite Mechanismus, das „Kategorisierung-Identifizierung“-Muster, bezieht sich auf die „entfernten“ Personen. Die Produkte dieses Mechanismus sind die „innere Gruppe“ und die „äußere Gruppe“. Welcher Mechanismus aktiviert wird, d.h., welche Person als „Zijiren“ oder Mitglied von einer „inneren Gruppe“ angesehen wird, hängt vom Kontext ab (a. a. O., S. 159).

Die kommunikativen Beziehungen			
(Freundschaft)			
		Hoch	Niedrig
Die erworbenen Beziehungen (Verantwortung und Pflicht)	Hoch	Intime Zijiren (intime Familie, vertraute Freundeskreise)	Pflichtige Zijiren (Schwager, entfernte Verwandte)
	niedrig	Kommunikative Zijiren (Freunde, die verheiratete Tochter mit den Eltern in Vergangenheit)	Wairen (Fremde)

Tabelle 1 „Beziehung“ Mechanismus (Yang 杨宜音 2008, S. 156)

Lu (Lu 陆洛 2003) erforschte durch Fokusgruppe-Interviews in Taiwan eine neue Form des Selbstkonzepts der modernen Chinesen. Sie ist der Meinung, eine Kultur formt das Individuum durch die Beziehung zwischen dem „Ich“ und der „Primärgruppe“ oder dem „signifikanten Anderen“ (Lu 陆洛 2003, S. 149). Das

Ergebnis eines solchen Prozesses, der Status des Selbstkonzepts sowie das vom Individuum erschaffenen Beziehungsmuster, vertreten das Wesen dieser Kultur. Die Chinesen, die in der Intersektion der westlichen und östlichen Kultur leben, wollen nicht nur von einem bestimmten Kollektiv oder in ihrem sozialen Netzwerk anerkannt werden, sondern auch durch ihre persönliche Leistung in der Gesellschaft ausgezeichnet werden (a. a. O., S. 164). Lu kodiert und ordnet die von den Interviewpartnern ausgedrückten „Selbst-Konnotationen“ und verteilt sie in zwei Arten:

„auf den Anderen bezogen“ und „nicht auf den Anderen bezogen“. Aus dem Ergebnis ist einerseits erkennbar, ähnlich wie bei der westlichen Selbstanschauung, dass hier ein aus der einzigartigen Psychostruktur herkommendes Selbstkonzept hervortritt und andererseits, ähnlich wie bei der chinesischen Selbstanschauung, wird die Interdependenz mit den Anderen im individuellen Selbstkonzept bekräftigt. Interessant ist hierbei, dass eine solche Interdependenz nicht nur auf die zugeschriebenen Bedingungen oder die kommunikativen Beziehungen basiert, sondern auch auf „Identifizierung“ mit den gemeinsamen Beziehungen. Mit anderen Worten, nachdem ein Individuum seine persönliche Identität und soziale Identität wie im Westen gebildet hat, entwickelt es noch eine interaktive Abhängigkeit mit den „ähnlichen Anderen“ in der gleichen Kategorie wie im Osten. Lu stellt fest, dass hier ein „composite self“ (zusammengesetztes Selbst) vorkommt. Dieses Selbstkonzept ist anders als das traditionelle chinesische „bezogene Selbstkonzept“. Das „bezogene Selbstkonzept“ ist trotzdem hoch kontextuell, zeigt es aber nur wechselnde Formen des gleichen Systems in unterschiedlichen Umständen. Das „zusammengesetzte Selbst“ funktioniert als ein flexibler Wechsel zwischen zwei Systemen, die wesentliche Unterschiede aufweisen; bei unvollständigem Wechsel werden die Besonderheit des anderen Systems ersichtlich (a. a. O., S. 165 f.).

4. Operationalisierung der Forschung

Im folgenden Kapitel werden die methodologische und die operationalisierte Problematik untersucht. Die Forschungsmethode wird in Bezug auf die Fragestellung dargestellt. Unter Rückgriff auf die qualitativen Methoden soll nachfolgend die Operationalisierung der Forschung ausführlich geklärt werden.

4.1 Forschungsmethode

Wie im Abschnitt 2.3 „Fragestellung“ erwähnt, wird die interkulturelle Sichtweise „Differenzierung bei Selbststruktur“ in dieser vorliegenden Studie als die Dimension betrachtet, um das Dilemma der Überseechinesen zwischen den zwei Kulturen zu veranschaulichen. Infolgedessen bedeutet „Integration“, dass die Überseechinesen eine Balance oder einen Komplex zwischen zwei Weisen der Definition des „Selbst“ finden und dann eine doppelkulturelle Identität herausbilden. Durch die Mühe der Eltern, ihren Kindern Chinesisch zu lehren, wird eine subjektiv konstruierte kulturelle Identität erkennbar, die zwischen den Generationen überliefert wird (vgl. Yang 杨宜音 2002, S. 416 f.). Eine solche subjektive konstruierte kulturelle Identität als Leistung der Selektion zwischen den Kulturen stellt das Wesen der „Integration“ der Überseechinesen dar. Dazwischen ist nicht nur die Herausbildung der ethnischen Identität der Kinder zu erkennen, sondern auch die Ansicht der Eltern in Bezug auf die chinesische Identität der Kinder, weiterhin die elterliche Erwartung hinsichtlich der Integration der Kinder. Ausgehend von der Fragestellung dieser vorliegenden Studie wird die qualitative Forschungsmethode aufgrund der „case study logic“ (Fallstudie Logik), d. h. der teilnehmenden Beobachtung und des halbstrukturierten Interviews, zur Datensammlung angewandt.

4.1.1 Fallstudie Logik

Um die spezielle Integrationsform der chinesischen Zuwanderer zu erforschen wird die

„Extended Case Method“ (Methode des erweiterten Falles) herangezogen. Mario Small zitiert Yins Unterscheidung zwischen „sampling logic“ (Probe-Logik) und „case study logic“ (Fallstudien-Logik) und erwähnt, dass im Vergleich zur „Probe Logik“, die Repräsentativität jeder Stichprobe bei der Entnahme nicht bei der „Fallstudien-Logik“ betont wird, weil die Ergebnisse aus den vorangegangenen Stichproben den Forschern bei der Entnahme der weiteren Stichproben und der Entwicklung der Fragen im Interview helfen können. Forscher, die mit der „Fallstudie Logik“ arbeiten, können die Zahl der Fälle nur bis zum Ende der Forschung bestimmen. Die „Fallstudie Logik“ geht davon aus, dass jeder Fall das Verständnis der Forschungsfrage vertieft. Jeder Fall hilft dem Forscher schrittweise, sich besser in der Forschungsfrage auszukennen. Dieser Forschungsprozess wird sich beim Status „saturation“ (Sättigung) beenden, d.h., dass alle gesammelten Informationen bekannt und führen zu einer gemeinsamen Schlussfolgerung der Forschung sind (Yin 2002, zit. nach Small 2009, S. 24).

Die Entscheidung für die Anwendung dieser Forschungslogik und der entsprechenden Methode in der vorliegenden Studie resultiert aus der am häufigsten gestellten Frage an die Eltern während der Untersuchung: Warum lassen Sie ihre Kinder Chinesisch lernen? Es gibt so viele Antworten darauf. Viele Eltern können beim ersten Mal keine definitive Antwort anbieten. Aber alle Antworten der Eltern, die trotz des Widertandes ihrer Kinder das Erlernen des Chinesischen fortdauernd praktizieren, umfassen eine einfache und anscheinend zweifelsfreie Aussage: Das Kind ist Chinese, weil seine Eltern Chinesen sind, also muss es Chinesisch lernen.

Nach vielen Interviews bemerkte ich, dass sich eine komplizierte und nicht ausgesprochene Logik hinter einer solchen einfachen Antwort versteckt. Die Entscheidung für das Erlernen des Chinesischen stammt nicht nur aus dem vernünftigen oder pragmatischen Urteil, nicht nur aus dem kindlichen Interesse, sondern grundsätzlich aus dem autoritären Befehl der Eltern. Die Neugier auf die verborgene Information hinter dieser Antwort stellt sich als die stärkste Motivation für meinen Aufenthalt in dieser kleinen Schule und für die andauernden Kontakte mit so vielen Eltern dar. Die „Fallstudie Logik“ zeigt sich in der vorliegenden Studie darin, dass die

Befunde aus der S-Schule in den erweiterten Kreisen geprüft werden. Bei der Entnahme der Stichprobe wird die Repräsentativität der Befragten nicht in erster Linie betont, sondern ihr Beitrag zur Entwicklung der Schlussfolgerung. Ausgehend von der grundsätzlichen Frage „Motivation für das Lernen“ werden alle Formen der Lernstrategien und Sprachschulen untersucht, und viele Hypothesen wurden mittlerweile aufgestellt und wieder verworfen. Der Status „Sättigung“ ist erreicht, wenn die Antwort auf die Forschungsfrage unzweideutig klar macht, dass sie eng mit der speziellen Selbststruktur der Chinesen verknüpft ist.

Der Grund für die Anwendung der „Fallstudie Logik“ liegt darin, dass man durch das vertiefte Verständnis des Falles die innere Spannung, die Mechanismen und Faktoren eines sozialen Phänomens herausfinden kann. Laut E. Babbie sei das Ziel der Fallstudie manchmal trotzdem deskriptiv, aber eine vertiefte Untersuchung eines Falles könne die erläuternde Interpretation bringen (Babbie 巴比 2005, S. 186 f.). In der vorliegenden Studie werden die Unterschiede zwischen den Generationen und den Familien bei der Integration der Überseechinesen analysiert, was bei der umfangreichen Entnahme der Stichproben manchmal durch andere Forscher ignoriert wird.

Zusammenfassend ist zu sagen: Durch die „Methode des erweiterten Falles“ kann man die Kernfragen (Warum? Wie?) bei der Forschung beantworten, um ihren theoretischen Ansatz zu korrigieren und eine effektive Hypothese zu entwickeln, auch wenn man nur eine begrenzte Zahl von Fällen sammeln kann. Meines Erachtens ist das Ergebnis dieser vorliegenden Studie auch für alle Überseechinesen sinnvoll, weil die Wirkung der von der Kultur bestimmten Selbststruktur bei der Integration interpretiert wird, was für alle Überseechinesen gilt. Möglichkeiten für weitere präzise Forschungen (inklusive qualitative und quantitative) werden auch hergestellt. Dieser Forschungszugang ist gleichfalls gültig für die anderen ethnischen Zuwanderergruppen.

4.1.2 Qualitative Methode

Die Datensammlung besteht aus den folgenden Teilen:

1. Teilnehmende Beobachtung in den Chinesisch-Sprachschulen/Kursen

a) Besuch der S-Sprachschule

Von Gründung der S-Schule ab 2012 wird ihre Entwicklung verfolgt. Enge Kontakte werden mit den Eltern und den Kindern andauernd beibehalten. Von Feb. 2014 bis Sep. 2014 hospitierte ich jeden Samstag in der S-Schule. Beobachtet wurde: Vor Beginn des Unterrichts: Wann kommen die Kinder und ihre Eltern an? Wie bereiten die Kinder sich auf den Unterricht vor? Wie ist ihr geistige Verfassung?

Während des Unterrichts: Können die Kinder sich gut auf das Vorlesen konzentrieren? Können sie ihre Aufgabe richtig lösen? Welche Schwierigkeiten haben sie? Wie organisieren die Mütter (als Lehrerinnen) die Klassen? Wie passen sie sich an die Kinder an?

Pause: Was machen die Kinder? Mit wem bleiben die Kinder? Worüber sprechen sie? Welche Sprache wird gesprochen? Wie ist ihr geistige Verfassung? Wie reagieren die Eltern auf ihre Kinder?

b) Besuch der normalen Sprachschule

Um die Forschungsfrage besser ergründen zu können, besuchte ich neben der S-Schule noch zwei andere Chinesisch-Sprachschulen in der gleichen Stadt, die Schule A und Schule B, und eine Schule in Hamburg, die Zhiqian-Schule, die mit der Methode „kindliches Vorlesen von Werken der chinesischen Klassik“ (Du Jing) arbeitet. Von Feb. 2014 bis Mai. 2014 für 9 Woche hospitierte ich in einer 1. Klasse (Klasse a) in der Schule A (Informationen darüber sieht man in Tabelle 2). Außerdem im Nov. 2011 besuchte ich einmal eine 12. Klasse (Klasse m) und dann im Okt. 2013 eine

11. Klasse (Klasse l) und eine 9. Klasse (Klasse k). Das Alter der Kinder in den Klasse m variiert zwischen 10-17, in den Klasse l zwischen 16-20 und in den Klasse k zwischen 10-14. Im Nov. 2011 besuchte ich zwei 1. Klassen (b1 und b2) in der Schule B (Informationen sieht man in Tabellen 3 und 4). Die Grundidee für die Beobachtung und das Gespräch mit den Eltern und Kindern für Schule A, B und Zhiqian sind so wie in der S-Schule.

c) Besuch der „Du Jing“-Schule/Kurse

Ich besuchte auch zweimal das „intensive Vorlesen- Programm“ im Mär. 2014 und

Jan. 2015 in Hamburg in der Zhiqian-Schule. Entsprechend dem „DuJing“-Prinzip

dauert jedes Programm zumindest eine Woche mit 5,5 Stunden jeden Tag.

Ab Ende 2015 wurde eine kleine „Du Jing“-Gruppe (Klasse n) im Rahmen der Sprachsschule A gegründet. In diese Klasse gibt es ungefähr 10 Kinder, die einen Wechsel aus den normalen Sprachkursen vollzogen haben. Ich nahm auch an ihren Kursen und anderen Lehraktivitäten teil.

Zusammenzufassen kann gesagt werden, dass man in den Schule A und B die konventionelle Unterrichtsmethodik der chinesischen Sprache für die meisten chinesischen Nachkömmlinge in Deutschland antrifft, während die Zhiqian-Schule eine kritische Innovation für die bestehende Unterrichtsmethodik vertritt. In Klasse n, eine „Du Jing“-Klasse in der normalen Sprachschule, versuchen der Leiter und die Eltern, die „Du Jing“-Methode zu institutionalisieren und in mehreren Familien zu verbreiten. Aufgrund des Untersuchungsergebnisses wird der normale Status des Erlernens des Chinesischen in Deutschland beschrieben, die von der ersten Generation der Überseechinesen initiiert wird.

2. Interviews mit den Eltern

Während der unterschiedlichen Entwicklungsphasen der S-Schule wurden mehrere Runden der halbstrukturierten Interviews durchgeführt. Alle 7 Mütter (EA, EB, EC, ED, EE, EF, EG) wurden befragt. In der ersten Runde wurden die folgenden Fragen gestellt:

- 1) Wie ist Ihre Haltung gegenüber den Werken der chinesischen Klassik? Wie sehen sie die „ Vorlesen von Werken der chinesischen Klassik“ („Du Jing“) Unterrichtsmethodik?
- 2) Warum schicken Sie Ihr Kind zu der selbst-organisierten Sprachschule statt zur normalen Sprachschule? Wo liegt der Unterschied zwischen den zwei Schulformen Ihrer Meinung nach?
- 3) Als eine der Gründerinnen dieser selbst-organisierten Schule, glauben Sie, dass Sie sich von den anderen chinesischen Eltern in ihrer Stadt unterscheiden? Warum wählen Sie eine solche Unterrichtsmethodik für Ihr Kind aus?
- 4) Wie ist die Haltung des Vaters Ihres Kindes gegenüber einer solchen selbst-organisierten Sprachschule und gegenüber der „Du Jing“-Aktivität?
- 5) Wie passt Ihr Kind sich an den Kursen der S-Sprachschule an? Was haben Sie getan,

oder was tun Sie jetzt, damit Ihr Kind die Kurse besser annimmt? Welche Schwierigkeiten hatten oder haben Sie und Ihr Kind? Wie haben Sie diese Probleme gelöst?

- 6) Welche Lernerfolge erwarten Sie für Ihr Kind beim Erlernen des Chinesischen? Wie überzeugen Sie Ihre Kinder, dass sie Chinesisch lernen müssen? Wie erzählen Sie Ihre Kinder, dass sie „Chinesen“ sind?
- 7) Wie sehen Sie die Weltanschauung und Verhaltensregelung in den Werken der chinesischen Klassiker? Würden Sie mit solchen Sätzen oder Verhaltensregelungen Ihr Kind erziehen?
- 8) Was ist Ihrer Meinung nach die „chinesische Besonderheit“ in Ihrer Erziehungspraxis im Alltag?
- 9) Fühlt Ihr Kind schon Konflikte zwischen den zwei Kulturen? Hat er oder sie „Identitätskrisen“? Zum Beispiel?
- 10) Wie vergleichen Sie Ihre „Du Jing“-Praxis in der S-Schule mit der Praxis in der Hamburger Zhiqian-Schule?
- 11) Sind Sie zufrieden mit der aktuellen Entwicklung der S-Schule? Haben Sie noch Erwartung daran?

Mit der Entwicklung der S Schule, besonders nach dem Abbruch des Unterrichts, werden weitere Interviews mit einigen Eltern über den aktuellen Status ihrer Kinder durchgeführt. Außerdem werden noch mehrere Leute zum detaillierten halb-strukturierten Interview eingeladen. Dazu zählen 5 anderen Mütter ²⁶, die in Deutschland und Frankreich die Grundidee von „Du Jing“ umgesetzt haben, ein chinesischer Vater in der Stadt (EH), der seine eigene Lehrmethode für das Erlernen des Chinesischen durch seinen Sohn entwickelt hat.

3. Interviews mit den Lehrerinnen

Zum Kontrast wurden auch drei Lehrerinnen (LA, LB und LC) in der Schule A und B

²⁶ Die 5 Mütter (EI, EJ, EK, EL, EN) haben ihre Kinder in Deutschland oder Frankreich geboren. Unter ihnen ist eine die Lehrerin an der Hamburger Zhiqian-Schule. Sie hat ihre zwei Töchter laut der „Du Jing“-Grundidee über zehn Jahre lang erzogen; drei haben ihre „Du Jing“-Kurse oder eine Schule in ihrer eigenen Stadt selbst organisiert. Die letzte Mutter hat „Du Jing“ wie die anderen Mütter vertraut. Aber ihre Kinder haben großes Problem dabei angetroffen. Sie hat viele negative Beispiele von „Du Jing“ verglichen und ihre eigene Idee für das Erlernen des Chinesischen ihrer Kinder entwickelt.

befragt, die beide Erziehungserfahrung in China haben. Die folgenden Fragen wurden gestellt:

- 1) Seit wann haben Sie Ihre Klasse in dieser Schule übernommen? Was für einen Gesamteindruck haben Sie von der Klasse? Was tun Sie, damit die Kinder in dieser Klasse besser lernen können?
- 2) Welche Erziehungsgrundidee haben Sie für diese Klasse? Warum?
- 3) Wie vergleichen Sie Ihre Erziehungserfahrung in dieser Sprachschule mit der in China? Sind die Kinder in ihrer Klasse an der Schule A ähnlich wie ihre chinesischen Altersgenossen? Welche Unterschiede gibt es?
- 4) Welcher Teil der Kinder in Ihrer Klasse ist Ihrer Meinung nach mehr „deutsch“ und welchen Teil mehr „chinesisch“?
- 5) Welchen Einfluss hat Ihrer Beobachtung nach die Chinesisch-Sprachschule auf die Kinder?
- 6) Wie können die Eltern das Erlernen des Chinesischen der Kinder zuhause besser fördern?
- 7) Welche Faktoren bestimmen die Motivation der Eltern und der Kinder beim Erlernen des Chinesischen Ihrer Meinung nach?

Einige Male wurden Interviews auch mit Fr. Dr. Yang, der Gründerin der Zhiqian-Schule in Hamburg sowie der hauptsächlichen Initiatorin der weltweiten „Du Jing“-Bewegung für Kinder, geführt. Die Fragen konzentrieren sich auf:

- 1) Was ist die Grundidee der „Du Jing“-Methode für Kinder?
- 2) Warum ist die „Du Jing“-Unterrichtsmethodik effektiver als die normale Methodik?
- 3) Welchen Einfluss haben „Du Jing“ sowie die Werke der chinesischen Klassik auf die Integration der chinesischen Kinder in Deutschland? Haben die „Du Jing“ Eltern und Kinder etwas Besonderheit?
- 4) Welche Schwierigkeiten haben die Kinder bei „Du Jing“, wie sollen ihre Eltern und Lehrer ihnen helfen?
- 5) Wie werden die Kinder von der chinesischen Kultur durch „Du Jing“ beeinflusst?
- 6) Welche Lernerfolge erreichen die Kinder mit der „Du Jing“-Unterrichtsmethodik?

Die vier befragten Lehrerinnen (Leiterin) haben umfangreiche Erfahrungen im

Unterrichten des Chinesischen für chinesische Nachkömmlinge im Ausland und können „Erlerns des Chinesischen“ tief analysieren.

4. Dokumente

Bei Gründung der S-Schule wurden jedes Mal die Aktivitäten in den Klassen dokumentiert. Die Dokumente umfassen den Inhalt des damaligen Unterrichts, die Reaktion der Kinder und der Mütter sowie die Gegenstrategie. Aus den Dokumenten wird der „Versuch und Irrtum“-Prozess erkennbar. Angeboten werden auch die Klassendokumente der Zhiqian-Schule. Außerdem werden die Artikel von Erziehern der Chinesisch-Spracherziehung für chinesische Nachkömmlinge im Ausland, Nachrichten in den Medien und andere Untersuchungsberichte in der folgenden Analyse zitiert.

5. Untersuchungen mit den anderen Eltern

30 Eltern haben an der von mir geleiteten On-line-Untersuchung über die weltweite „Erlernen des Chinesischen“ und „Du Jing“-Praxis zuhause (Zeitdauer, Methode, Inhalt und Frequenz usw.) teilgenommen. Die Ergebnisse wurden mit den in S-Schule verglichen.

4.2 Ergänzung zur Operationalisierung

Das Ziel der vorliegenden Studie liegt darin, herauszufinden, wie die Herausbildung der ethnischen Identität die Integration der Chinesen in Deutschland fördert. Um das Ziel zu erreichen wird die Erziehungspraxis in einer selbst-organisierten chinesischen Sprachschule fokussiert beobachtet und analysiert. Bei Operationalisierung sind m. E. die folgenden Ergänzungen notwendig, damit man das Wesen des Forschungsthemas neben der komplizierten Wechselwirkung der empirischen Tatsachen besser einkreisen kann.

4.2.1 Entwicklungsphasen der ethnischen Identität

In der vorliegenden Fallstudie wird das zwischen Generationen überlieferte Integrationsmuster der Überseechinesen erforscht. Wenn die kulturelle Rekonstruktion

bei Integration in dieser vorliegenden Studie behandelt wird, muss man darauf achten, dass die untersuchten Kinder (die meisten sind unter zehn) und ihre Eltern sich in unterschiedlichen Entwicklungsphasen der kulturellen Rekonstruktion befinden. Durch die aufgrund der jeweiligen Entwicklungsphasen erscheinenden Besonderheiten der Eltern und Kinder kann man das Integrationsmuster besser begreifen.

Die Herausbildung der ethnischen Identität der Minderheit ist ein langer Prozess. Aufgrund des Marcias-Modells von Entwicklungsphasen überblickt Phinney entsprechende Forschungen und resümiert die vier Stufen der Herausbildung der ethnischen Identität (Phinney 1989, S. 38):

- „1. Diffuse: Little or no exploration of one's ethnicity and no clear understanding of the issues.
2. Foreclosed: Little or no exploration of ethnicity, but apparent clarity about one's own ethnicity. Feeling about one's ethnicity may be either positive or negative, depending on one's socialization experiences.
3. Moratorium: Evidence of exploration, accompanied by some confusion about the meaning of one's own ethnicity.
4. Achieved: Evidence of exploration, accompanied by a clear, secure understanding and acceptance of one's own ethnicity.“

Tse vergleicht die Entwicklungsmodelle von Phinney (1990), Cross (1978), Kim (1981), und Atkinson et al (1983) und fasst zusammen, dass die folgenden Gemeinsamkeiten während der Lebensphasen bestätigt werden: 1) Unempfindlichkeit gegenüber der eigenen ethnischen Gruppe, Verlangen zur Assimilation an die einheimische Kultur; 2) Anfang des Bewusstseins von der eigenen ethnischen Identität: Zweifel, Widerstand, Lernen und Explorieren; 3) Konfliktlösung und Einbeziehung der ethnischen Identität in die eigene soziale Identität (Tse 2000, S. 186 f.). Alle zitierten Forschungen bestätigen, dass die Kinder ihre ethnische Identität nur nach aktivem und individuellem Nachdenken und Exploration erreichen können.

Ein solches Prinzip wird bei Chinesen auch bestätigt. Li und Yao untersuchen die Nachkömmlinge der chinesischen MigrantInnen in den USA und erwähnen: Die meisten von ihnen haben sich stark in der Kindheit widersetzt, „Chinesen“ genannt zu werden. Sie erheben Widerspruch, wenn ihre Eltern ihre schulische Leistung zu stark betonen und ihre Freiheit „begrenzen“. Sie werden wegen ihrer biologischen Merkmale wie schwarze Haare und gelbe Haut in der Schule verspottet und sehnen sich nach

Assimilation an die Aufnahmegesellschaft. In der Adoleszenz, besonders in der Universität lernen sie Freunde aus der gleichen ethnischen Gruppen kennen, und wissen mehr über ihre eigene ethnische Gruppe. Sie fangen an, über ihre eigene Identität selbst nachzudenken und durch Veranstaltungen, Museumsbesuche, Bücherlesen, Austausch mit Leuten, die der gleichen ethnischen Gruppe angehören, zu explorieren. Nach stetiger Anpassung erreichen sie schließlich eine klare Kognition über eigene ethnische Identität (Li & Yao 李其荣, 姚兆丰 2012, S. 56).

Forschungen über die Herausbildung der ethnischen Identität der Kinder zeigen auch, dass die Herausbildung der ethnischen Identität der Kinder von ihren kognitiven Fähigkeiten, beziehungsweise der Kategorisierungsfähigkeit begrenzt wird. Zu Beginn sind die Kinder im Status der Unwissenheit oder Gleichgültigkeit (French et al 2006, S. 3). Die Kinder tun was ihre Eltern tun und nehmen alle ethnischen Etiketten ohne Überlegung für sich an (Bernal et al 1990, S. 7). Mit der kognitiven Entwicklung der Kinder sind sie in der Lage, zu verstehen, dass ihre ethnischen Eigenschaften konstant sind. Mit dem Schulalter beginnen sie zu bemerken, ihr eigenes Verhalten nach der ethnischen Identität einzustellen. Sie entwickeln Zuneigung oder Abneigung zu ihrer ethnischen Gruppe (a. a. O., vgl. French et al 2006, S. 3). Bernal et al zeigen die unterschiedlichen Denkstufen von mexikanischen Kindern in den USA zwischen sechs bis zehn Jahren: Wenn gefragt wird: „Warum bist du Mexikaner?“, antwortet das jüngere Kind: „Weil meine Haut dunkel ist.“ Und das ältere Kind antwortet: „Weil ich die Sprache spreche. Wir verstehen diese Sprache und mein Papa und meine Mama lehren mir Spanisch und was sie in Mexiko gelernt haben.“ (Bernal et al 1990, S. 21) Die Kinder fangen später an, über die Bedeutung der ethnischen Gruppe für sich nachzudenken und zu explorieren. Phinney erwähnt folglich, dass die Entwicklung der ethnischen Identität Facette der Adoleszenz ist (Phinney 1989, vgl. French et al 2006, S. 2). Weil Kinder ihre Fähigkeit für die abstrakten Gedanken noch nicht völlig entwickelt haben, sieht man wenige Forschungen über den Status der ethnischen Identität der Kinder unter zehn Jahren (a. a. O.) French et al entwickeln eine Untersuchung für die Kinder, die ihre ethnische Mitgliedschaft noch wenig bemerkt haben auf solche Weise: Die ethnische Identität wird als die Erkenntnis von der eigenen

ethnischen Gruppe und das Angehörigkeitsgefühl zur Mitgliedschaft definiert (a. a. O., S. 3).

In der vorliegenden Studie werden zwei Aspekte der Kinder betrachtet: a) Gruppenselbstwert. Es geht um das Gefühl des Individuums als ein Mitglied einer ethnischen Gruppe; b) Exploration. Es bedeutet, was hat man getan, um die Bedeutung der Mitgliedschaft in einer ethnischen Gruppe zu verstehen (vgl. a. a. O., S. 4). Man sieht durch die teilnehmende Beobachtung das zielstrebige und dauernde Engagement der Eltern, weil ihre ethnische Identität schon einen stabilen Status erreicht. Die Kinder, wie unbeschriebenes Papier, befinden sich aber noch in der „Input“-Phase. Sie präsentieren einfach, was ihnen von den Familien, Schulen und der Umgebung beigebracht wird. Der von den Eltern gelehrt Inhalt fungiert als die Grundlage der zukünftigen ethnischen Identität der Kinder. Wenn die Kinder älter sind und ihre eigene Kognition und eigenes Verhalten entwickelt haben, können sie während der erweiterten Kommunikation ihr eigenes ethnisches Bewusstsein aufgrund der von ihren Eltern erworbenen Kenntnisse „vervollständigen“. Die frühere Mühe der Eltern ist in diesem Sinne wichtig, weil nur der Inhalt, der von den Eltern vorsichtig ausgesucht und als „Essenz“ hochgeschätzt wird, die Kinder überzeugen kann. Nur solcher Inhalt kann den Kindern am besten übergeliefert werden. Man kann auch sagen, dass es einfacher für die Kinder ist, eine stabile und kompatible ethnische Identität in der Zukunft zu erreichen, weil ihre Eltern ihnen eine gute Grundlage angeboten haben.

4.2.2 Soziale Reproduktion

Die Überlieferung der chinesischen Identität von Generation zu Generation, sowie die selektive Rekonstruktion der doppelkulturellen Identität kann ohne den Mechanismus der sozialen Reproduktion nicht stattfinden. Bemerkenswert ist, dass die ethnische Identität stark mit der Stärke der Beziehungen mit der ethnischen Gemeinschaft verbunden ist. Li & Yao legen dar, dass die chinesischen Nachkömmlinge, die abhängiger von ihrer ethnischen Gemeinschaft sind, mehr dazu tendieren, eine stärkere chinesische Identität zu behalten (Li&Yao 李其荣&姚兆丰 2012, S. 56). Aus der

empirischen Untersuchung ablesbar ist, dass die Stärke der ethnischen Identität sowie die Motivation, eine solche Identität aufzubauen, sich mit den sozialen Schichten der Zuwanderer unterscheiden. Viele Zuwanderer, die in Deutschland gut ausgebildet sind, sind nicht mehr abhängig von der chinesischen Gemeinde. Sie wollen ihre chinesische Identität nicht mehr betonen, weil sie hoffen, dass sie als „Deutscher“ anerkannt werden können. Umgekehrt zeigt sich, dass viele andere Überseechinesen stark von ihren Verbindungen mit China abhängen, sowohl privat als auch geschäftlich. Diese Gruppe können folglich ihre starke chinesische Identität nicht leugnen. Ein solcher Status wird auch durch soziale Reproduktion weiter geliefert.

Infolgedessen kann zusammenfassend gesagt werden, dass es von der Anzahl der chinesischen Eigenschaften abhängt, inwiefern man sich als „Chinesen“ fühlt. Inwiefern die Überseechinesen akkulturiert sind (assimiliert, isoliert, oder integriert), ist dann von ihren Lebensressourcen bestimmt. Die in Kapitel 3 bewiesene spezielle Selbststruktur kann als die Prägung der Chinesen von allen Schichten bezeichnet werden, weil sie auf der tiefliegenden und unbewussten Selbststruktur existiert. Die konkreteren chinesischen kulturellen Eigenschaften, die von den Zuwanderern bewusst kontrolliert werden können, werden durch den konkreten Mechanismus im bestimmten sozialen Feld überliefert.

So wie „Identität“ im Allgemeinen nur während der kommunikativen Interaktion herausgebildet werden kann, und die „chinesische Identität“ im Besonderen kann nur während der kommunikativen Interaktion mit den Deutschen herausgebildet werden. Die chinesischen MigrantInnen mit dem besseren sozial-ökonomischen Status haben mehr Möglichkeiten beim Kontakt mit der deutschen Mehrheitsgesellschaft und deshalb ein ausgeprägtes Bewusstsein für ihre Identität, d. h.: „Chinesen in Deutschland“. Das bedeutet nicht unbedingt, dass sie eine stärkere emotionale Identität als „Chinesen“ haben (vgl. Abschnitt 3.1.2), aber bestimmt ist, dass sie präziser wissen, dass sie Chinesen sind.

Durch empirische Befunde für die vorliegende Studie sieht man, dass die soziale Schicht der Eltern die Herausbildung der ethnischen Identität ihrer Kinder auf diese Weise beeinflusst: Die Eltern mit besserer Ausbildung und Einkommen haben ein

stärkeres kulturelles Bewusstsein, mehr Freizeit und Erziehungsmöglichkeiten, um ihren Kindern bei der Entwicklung einer doppelten kulturellen Identität zu helfen. Sie sind besser in der Lage, Ressourcen aus den beiden Welten auszuwählen und zu sammeln, die zwei Kulturen durch Lernen und Nachdenken zu integrieren, und eine hochkontextuelle Sensibilität für sich und für ihre Kinder heranzubilden.

Die selbst organisierte Sprachschule und ihre Erziehungspraxis, die in der vorliegenden Studie erforscht werden, sind auch auf bestimmte Klassen begrenzt; das gilt auch für das elterliche Verständnis und die folgende Selektion. Aber das Forschungsthema in der vorliegenden Studie wird nicht dadurch eingeschränkt. Die „bezogenes Individuum“-Idee der Chinesen, die Definition des „Selbst“ in Form der konzentrischen Kreise sowie die nach dem praktischen Prinzip flexible Differenzierung zwischen „Ich“ und den „Anderen“ existieren unter allen Chinesen. Die Besonderheit in Bezug auf die soziale Klasse besteht nur in Bezug auf ihrem Bewusstsein für die beiden Kulturen sowie hinsichtlich der Art und Weise, wie sie ihre Kinder erziehen, um die beiden Kulturen verbinden und integrieren zu können, anstatt sich lediglich passiv anzupassen. Gleichzeitig werden die Unterschiede zwischen Klassen auch durch die ergänzende Untersuchung in der vorliegenden Studie gezeigt.

4.2.3 Die Rolle der Sprache bei der Herausbildung der Identität

Die Probleme werden in den folgenden Abschnitten 4.2.3 und 4.2.4 auf zwei Ebenen unterscheidet, die während der Operationalisierung manchmal durcheinandergeraten werden. Es ist auf Folgendes zu achten: Der Abschnitt „Die Rolle der Sprache bei der Herausbildung der Identität“ fokussiert auf die Herausbildung der individuellen Identität, während Sozialisierung mittels der Sprache auf die abstrakte Ebene abzielt, und der Abschnitt „HL Fähigkeit und Stärke der ethnischen Identität“ sich mit dem konkreten Einfluss der ethnischen Identität auf die Entwicklung der ethnischen Sprache im interkulturellen Kontext beschäftigt. Diese beiden Abschnitte behandeln die Wechselwirkung zwischen „Sprache“ und „Identität“, aber sie sind beim Grade der Abstraktheit unterschiedlich und logisch konsequent. Der erste Teil analysiert den

Kerneinfluss der Sprache auf die individuelle Denkstruktur, und der zweite konzentriert sich auf die weitere Folge einer bestimmten Sprache im konkreten Kontext, die auch von anderen Faktoren beeinflusst wird.

G.Mead meint, dass der menschliche Geist, sowie das Selbst oder die individuelle Identität, sich nur im sozialen Handeln mit der Sprache als dem wichtigsten Medium formen. Durch den Mechanismus „generalized others“ (generalisierte Andere) ist das Individuum das Objekt seiner Wahrnehmung geworden, wobei das strukturelle Handeln der Gemeinschaft zum Individuum importiert wird. Ohne Sprache wird dieser Prozess unmöglich. Ähnliche Ansichten vertreten auch Louis Althusser, Michel Foucault und

Pierre Bourdieu (Joseph 2004, S. 9 f.). Mead erwähnt (Mead 1967, S. 142):

„I know of no other form of behavior than the linguistic in which the individual is an object to himself, and, so far as I can see, the individual is not a self in the reflexive sense unless he is an object to himself.“

Einige anderen Akademiker sind der Ansicht, dass die Herausbildung der Identität ein linguistisches Phänomen ist. Smuts, zum Beispiel, glaubt, dass die Sprache Wörter aus der Welt der Erfahrungen abstrahiert (Smuts in Joseph 2004, S. 11). Durch die Anwendung der Sprache als soziales Instrument, alle Erfahrungen zu „nennen“, werden die Elemente des Lebens vom alltäglichen Kontinuum isoliert und generalisiert. „*The encounter with language raises us above mere immediacy of experience and immersion in the current of experience.*“ (a. a. O. Hervor.i.O.) Es ermöglicht, dass man ein Konzept von „Selbst“ formt, statt „Selbst“ zu „werden“ (a. a. O.).

Aus dem zuvor Gesagten lässt sich die Schlussfolgerung formulieren: Die Erzählung des Selbst hängt von der Sprache ab, deshalb hat die Sprache eine entscheidende Wirkung bei der Herausbildung der Selbst-Identität. Folglich ist es einleuchtend, dass die Identität der Kinder, die im interkulturellen Kontext aufwachsen, eine Mischung aller Sprachen-bezüglich unterschiedlich definierter Identitätsstrukturen ist. Sie entwickeln das Potenzial, sich gemäß den manchmal wesentlich andersartigen Kontexten unterschiedlich zu definieren.

4.2.4 HL Fähigkeit und Stärke der ethnischen Identität

In der vorherigen Diskussion wurde erläutert, dass auf der abstrakten Ebene die Sprache die individuelle Selbststruktur formen kann. Geht man davon aus, ist es begreiflich, dass auf der konkreten Ebene eine solche spezielle Selbststruktur das individuelle Bewusstsein über seine spezielle kulturelle Identität im interkulturellen Kontext wiederum verstärken kann. Ein solcher Prozess wird durch die soziale Kommunikation verwirklicht. Joseph stimmt der Ansicht von Benedict Anderson zu, dass die nationale Sprache die nationale Identität gestaltet, anstatt umgekehrt (Joseph 2004, S. 13). Die Sprache bestimmt die kulturelle Grenze einer Gruppe und fördert die Herausbildung einer Nation unter bestimmten historischen Bedingungen. Im Rahmen einer Nation wird das Angehörigkeitsgefühl zur politischen Entität weiterhin vorangebracht.

Ferner wird bei der Behandlung der empirischen Befunde die Frage gestellt: Wie versteht man die Verbindung zwischen den Stärken der ethnischen Identität und der Fähigkeit der ethnischen Sprache der Zuwanderer? Auf der Grundlage der vorherigen Diskussion kommt man leicht zu der Schlussfolgerung, dass die ethnische Identität und die ethnische Sprachfähigkeit einander unterstützen. Wie sieht es in der Empathie aus? Ein häufiges Phänomen, das in den Untersuchungen gefunden wurde, ist, dass die alltägliche chinesische Sprachfähigkeit (Zuhören, Sprechen) der Kinder der chinesischen Immigranten, die aus Familien mit einem starken ethnischen Identitätsniveau und mit bewusster und hoher Motivation für das Erlernen des Chinesischen kommen, nicht deutlich höher als die Sprachfähigkeit der Kinder, deren Familien ein niedrigeres Identitätsniveau und folglich weniger Engagement haben. Mit anderen Worten: Die Kinder mit gutem Sprachniveau haben nicht unbedingt eine hohe ethnische Identität. Das erinnert daran, dass man den Erfolg der Kinder beim Erlernen des Chinesischen nicht als das einzige Zeichen für ihre ethnische Identität ansehen kann. Diese Frage wurde in den bestehenden Forschungen schon häufig diskutiert. In der englischen Literatur entwickelt man den Begriff „Heritage Language“ (ethnische Sprache) oder abgekürzte „HL“, um die von den Nachkömmlingen der ethnischen Minderheit erworbene Sprache gegenüber der einheimischen Sprache zu indizieren.

Laut Tse diene die Herausbildung der ethnischen Identität als eine kräftige, aber nicht als einzige Motivation für das Erlernen von HL. Die anderen Faktoren, wie schulische Bildung, institutionalisierte Unterstützung der Gesellschaft, ethnische Gemeinschaft, Peergroup, persönliche Erfahrung, haben alle ihre Einflüsse (Tse 2001, S. 676). Brown erwähnt auch, dass in den vergangenen Forschungen die Korrelation zwischen der ethnischen Identität und dem Leistungsniveau von HL bestätigt wird; allerdings haben die Leute mit besseren HL -Leistungsniveau nicht unbedingt eine bessere ethnische Identität. Der Identitätskonflikt entsteht aus gesellschaftlicher Erwartung (Brown 2009, S. 1). Das heißt, das Niveau von HL kann nur als das direkte Produkt des Lernprozesses aufgrund der ethnischen Solidarität angesehen werden. Durch HL kann man aber die Stärke der ethnischen Identität der Nachkömmlinge nicht richtig einschätzen.

Die Korrelation sieht man nur darin, dass die Entwicklung der ethnischen Identität durch die Haltung gegen HL oder den Status des Erlernens von HL gezeigt werden kann. Tse meint, dass man während aller unterschiedlichen Entwicklungsstufen der ethnischen Identität Ablehnung, Vernachlässigung oder Interesse an HL sieht, was mit der Haltung gegen die einheimische Kultur bzw. die ethnische Sprache verbunden ist (Tse 2000, S. 185 f.). Wenn die ethnische Minderheit sich selbst nur mit der einheimischen Kultur identifizieren will, wird sie aktiv von der einheimischen Kultur assimiliert, und das Leistungsniveau von HL wird folglich geschädigt (Chinen et al 2005, S. 38). Wenn HL verbessert wird, wird die ethnische Identität in der Adoleszenz auch verstärkt (Phinney et al 2001b, S. 136). Phinney erwähnt eine in der Forschung stark vertretene Ansicht, nämlich, dass Sprache vielleicht der am häufigsten zitierte Aspekt ist, der zur ethnischen Identität beiträgt (Gudykunst and Ting-Toomey 1990, Hurtado and Gurin 1995, Miller and Hoogstra 1992, zit. nach a. a. O., S. 137).

Die zuvor zitierten Ansichten zeigen einerseits, dass das Erlernen von HL eine effektive Maßnahme zur Erhöhung der ethnischen Identität der Kinder ist, andererseits tragen viele Faktoren zum Lernerfolg von HL bei, während die Stärke der ethnischen Identität nur eine davon ist. In den Familien mit stärkerer ethnischer Identität wird das kindliche Erlernen von HL hochgeschätzt, weil die Eltern hohe Erwartungen an die ethnische Identität der Kinder haben. Die Kinder nehmen deshalb wahr, dass die ethnischen

Eigenschaften ein wichtiger Teil ihres Lebens sind. Aber begrenzt durch viele Faktoren, können sie nicht absolut gute HL beherrschen. Insgesamt gesehen, wenn man einen engen Kontakt mit der ethnischen Gemeinschaft und folglich viele Gelegenheiten zu den sprachlichen Übungen hat, verfügt man über ein hohes HL-Sprachniveau.

In Bezug auf die untersuchten Familien in der vorliegenden Studie ist festzustellen, dass ihre Kinder leichter die deutsche Kultur adoptieren, weil sie einerseits wegen ihrer Ausbildung und Beruf engen Kontakt mit der deutschen Kultur haben. Andererseits haben die Eltern wegen der hohen ethnischen Identität auch eine hohe Motivation, dass ihre Kinder Chinesisch lernen. In diesem Fall ist ein besseres Leistungsniveau von HL ihrer Kinder tatsächlich schwieriger, weil es ihr Ziel ist, gleichzeitig in zwei Sprachen gute Fähigkeiten zu erwerben und eine integrierte doppelkulturelle Identität zu erwerben. Im Vergleich mit den Familien, die entweder bloß chinesische Merkmale überliefern wollen oder die deutsche Kultur so stark wie möglich adoptieren wollen, ist ein solches Ziel der Verwirklichung einer „Doppelkultur“ am schwierigsten. Es erfordert das meiste Engagement der Eltern und Kinder.

5. Chinesen zu werden lernen: Erlernen des Chinesischen

Die Kapitel 5 und 6 beschäftigen sich mit mehreren empirischen Befunden. Das folgende Kapitel geht den Fragen nach, wer die Chinesen in Deutschland sind, wie die gegenwärtigen chinesischen Migranten in Deutschland ihre ethnischen Merkmale bei der Integration selektiv erhalten, und wie die ethnischen Merkmale für ihre Nachkömmlinge mit dem „Erlernen des Chinesischen“ als dem wichtigsten Mittel erlangt werden können.

5.1 Die gegenwärtigen Chinesen in Deutschland

Wie im Subkapitel 2.2.2 vorgestellt wird, kommen die meisten Chinesen, die jetzt in Deutschland wohnen, mit Beginn der 70er-Jahre in Deutschland an. Der größte Teil von ihnen ist selbst aus China eingewandert. Wegen ihrer gemeinsamen kulturellen Herkunft sind die Chinesen in Deutschland trotz ihrer innerlichen Heterogenität bei Ausbildung, Berufstätigkeit und Alter, sind die Chinesen Deutschland miteinander in vielfältigen Formen verbunden.

5.1.1 Demografische Informationen

Aus der Geschichte der Chinesen in Deutschland ist zu sehen, dass die Chinesen kein konzentriertes „China Town“ wie ihre Vorgänger in den USA, gebildet haben. Umgekehrt bietet sich ein vielfältiges Bild in der chinesischen Gemeinschaft in Deutschland, das sich mit der raschen Zunahme der Bevölkerung schnell verändert. Laut des Berichts des Statistischen Bundesamtes leben in Deutschland bis Ende 2015 140000 Personen mit chinesischer Herkunft, davon 73000 Frauen und 67000 Männer. 110000 Personen haben eigene Migrationserfahrung²⁷. Das heißt, 80% der Chinesen

²⁷ Daten aus Tabelle 2 „Bevölkerung 2015 nach Migrationsstatus, Altersgruppen und Geschlecht“ des Jahrbuches „Bevölkerung und Erwerbstätigkeit 2015“ des Statistischen Bundesamtes.

in Deutschland sind selbst zugewandert. Die Bevölkerung mit chinesischer Herkunft macht 0,8 % der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Deutschland aus²⁸. Ein eklatanter Gegensatz ist, dass die Chinesen die größte Gruppe aller ausländischen Studierenden repräsentieren²⁹. Laut eines anderen Berichts im Jahr 2010 folgt die Zahl der chinesischen Bevölkerung in Deutschland der in England, Frankreich, Italien und Spanien³⁰. 6% aller Überseechinesen leben in Europa. Diese Zahl ist niedriger als in Asien (77 %), Amerika (15 %), aber höher als in Ozeanien (1,6 %) und Afrika (0,4 %) (Li李明欢2002, S. 32).

Um Chinesen in Deutschland zu bezeichnen, sind einige statistischen Merkmale zu nennen:

Im Vergleich mit der generellen Bevölkerung mit Migrationshintergrund sind die Chinesen später nach Deutschland zugewandert. Die Chinesen vertreten eine junge Gruppe unter allen MigrantInnen³¹. Sie wohnen hauptsächlich in Bayern (26000 Per.), Nordrhein-Westfalen (25000 Per.) und Baden-Württemberg (22000 Per.)³².

	Durchschnittliches Alter bei Einreise	Durchschnittliche Aufenthaltsdauer	Durchschnittliches Alter
Bevölkerung mit Migrationshintergrund	23,6 Jahre	22,2 Jahre	35,6 Jahre
Chinesen	24,3 Jahre	9,4 Jahre	33,3 Jahre

Tabelle 2 Vergleich des durchschnittlichen Alters bei Einreise und der durchschnittlichen Aufenthaltsdauer

Die meisten in Deutschland geborenen Chinesen sind unter Zwanzig³³. Wenig von

²⁸ Daten aus Tabelle 1.2 „Bevölkerung nach Migrationsstatus und Geschlecht 2005-2015“ des Jahrbuches „Bevölkerung und Erwerbstätigkeit 2015“ des Statistischen Bundesamtes. Laut dem Bericht lebten in Deutschland 81404000 Menschen, darunter 17118000 Personen mit Migrationshintergrund.

²⁹ Daten aus Bericht von DAAD „Wissenschaft Weltoffen 2016“, S.16.

³⁰ Die Zahlen kommen aus Forschungsprojekten von „Overseas Chinese Affairs Office“ der chinesischen Regierung 2006-2007. Veröffentlicht im April 2010. Projektleiter Zhuang,Guotu 庄国土 auf dieser folgenden Webseite:
http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://qwgzyj.gqb.gov.cn/yjyt/155/1830.shtml&gws_rd=cr&ei=pAd0V_JKMPJgAaZ9q_oAQ. Letzter Besuch: 20.06.2016 19:39

³¹ Daten aus Tabelle 2 „Bevölkerung 2015 nach Migrationsstatus, Altersgruppen und Geschlecht“ des Jahrbuches „Bevölkerung und Erwerbstätigkeit 2015“ des Statistischen Bundesamtes.

³² Daten aus Tabelle 5 „Bevölkerung 2015 nach Migrationsstatus, Ländern und Geschlecht“, a.a.O.

³³ Daten aus Tabelle 2, a.a.O.

ihnen sind in den Arbeitsmarkt hineingegangen.

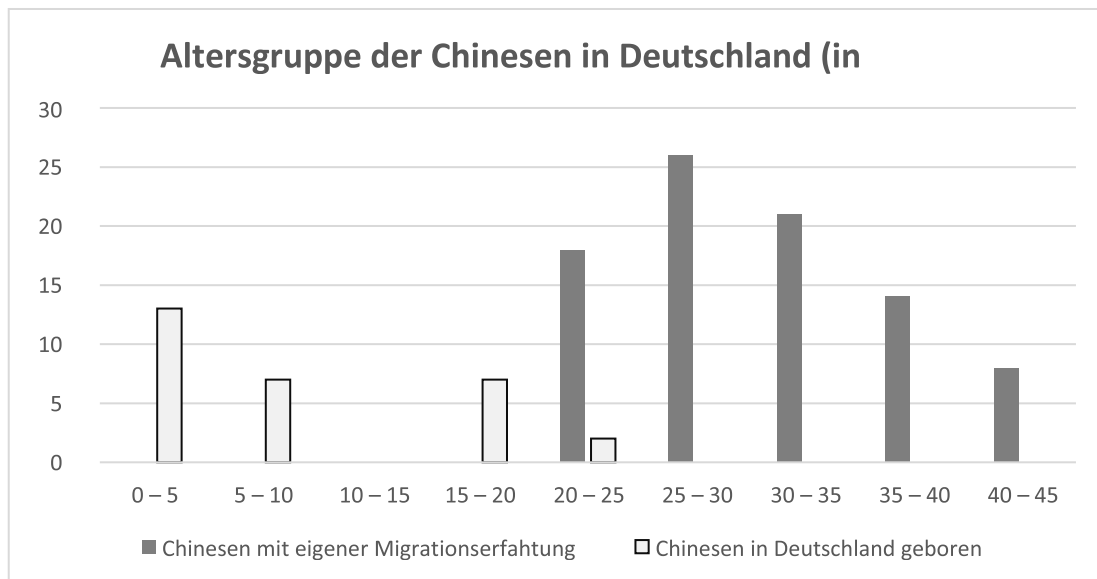


Abbildung 4 Altersgruppe der Chinesen mit und ohne eigener Migrationserfahrung

Die häufigste Lebensform der Chinesen in Deutschland ist die Familie. Unter den Gruppen mit Kindern sind fast alle Paare verheiratet. Unter der Bevölkerung, die ohne Kinder zusammenwohnen, wohnen 25 % in Lebensgemeinschaft³⁴. Die Anzahl der Kinder in Familien ist im Durchschnitt 1,47³⁵.

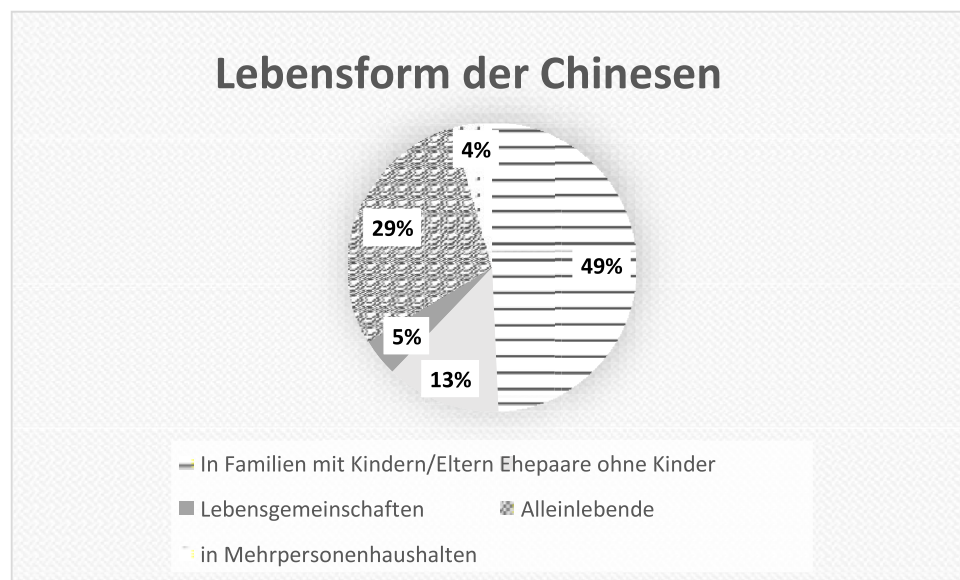


Abbildung 5 Lebensformen der Chinesen mit und ohne eigener Migrationserfahrung

³⁴ Daten aus Tabelle 12 „Bevölkerung 2015 in Privathaushalten nach Migrationsstatus, Art der Lebensform und Geschlecht“ des Jahrbuches „Bevölkerung und Erwerbstätigkeit 2015“ des Statistischen Bundesamtes.

³⁵ Daten aus Tabelle 13 „Lebensformen 2015 nach Migrationsstatus, Art der Lebensform und Zahl der Kinder“, a.a.O.

Bevölkerung ohne Migrationshintergrund nach Wirtschaftsbereich

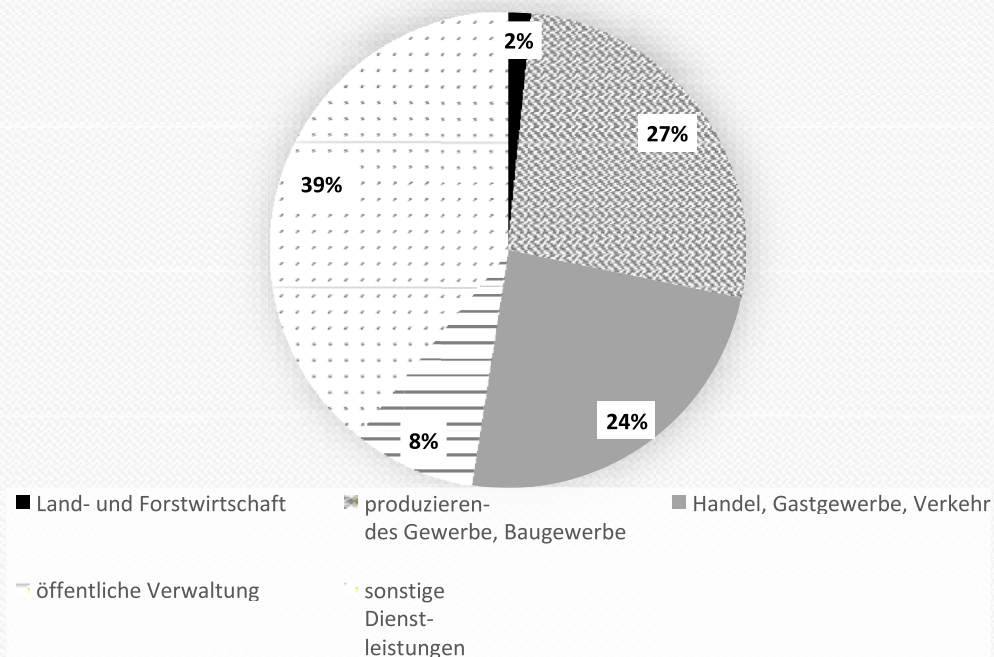


Abbildung 6-1 Bevölkerung ohne Migrationshintergrund nach Wirtschaftsbereich

Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Wirtschaftsbereich

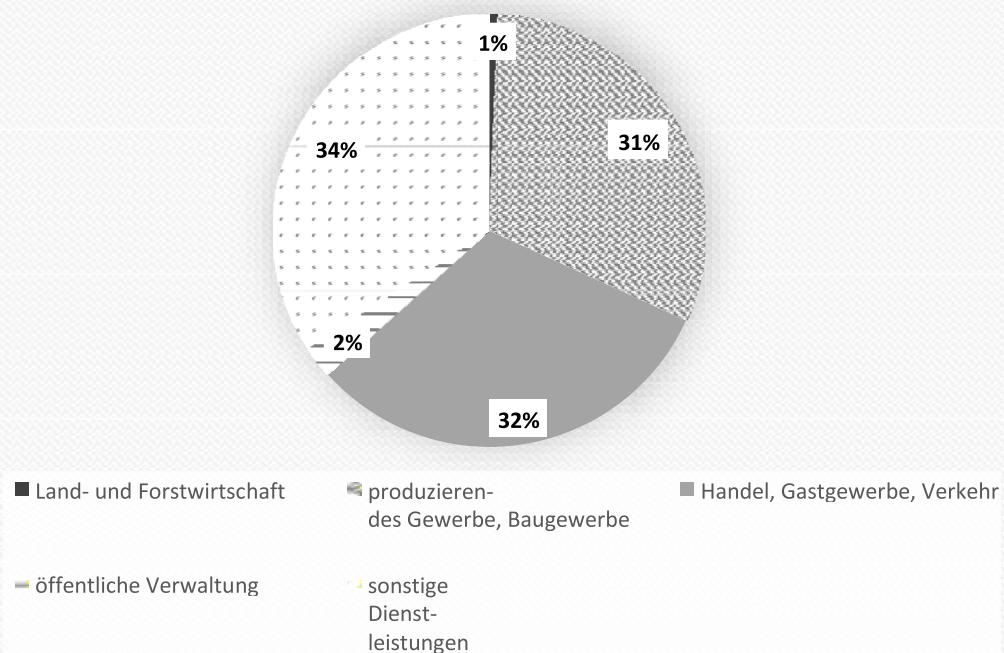


Abbildung 6-2 Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Wirtschaftsbereich

Was machen die Chinesen in Deutschland? In allen Wirtschaftsbereichen konzentrieren sich die Chinesen in Handel, Gastgewerbe und Verkehr (45 %), sonstiger Dienstleistung (33 %) und produzierendem Gewerbe und Baugewerbe (22 %). Die Bevölkerung in Handel, Gastgewerbe und Verkehr ist deutlich höher als im Durchschnitt³⁶.

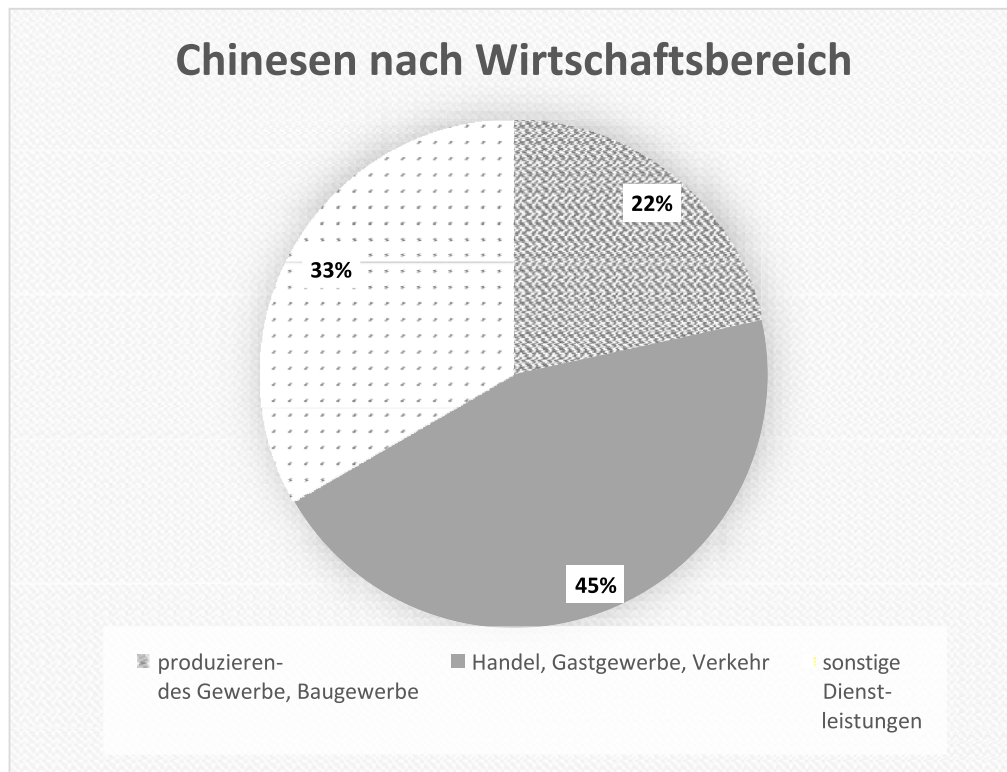


Abbildung 6-3 Chinesische Bevölkerung in Deutschland nach Wirtschaftsbereich

Verglichen mit den generellen Zuwanderer und Bevölkerung ohne Migrationshintergrund, sind die Chinesen in der Stellung „Angestellte“ überrepräsentiert³⁷.

³⁶ Daten aus Tabelle 16 „Bevölkerung 2015 nach Migrationsstatus, Erwerbsstatus, Stellung im Beruf, Wirtschaftsbereich, Einkommen und Geschlecht“ des Jahrbuches „Bevölkerung und Erwerbstätigkeit 2015“ des Statistischen Bundesamtes.

³⁷ a.a.O.

Bevölkerung ohne Migrationshintergrund nach Stellung im Beruf

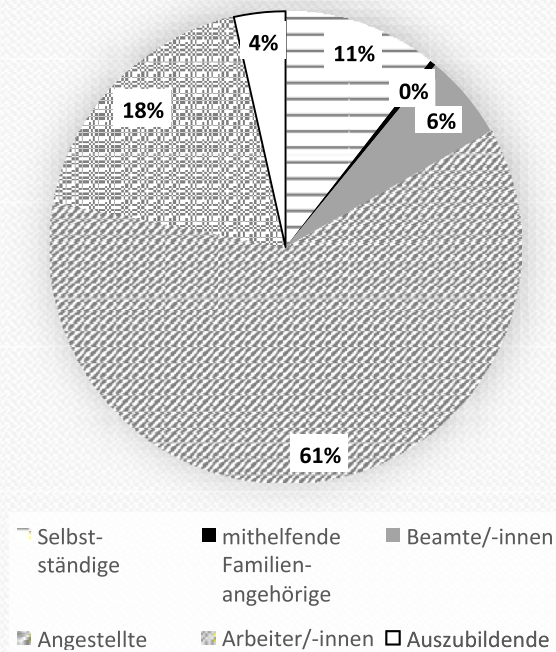


Abbildung 7-1 Bevölkerung ohne Migrationshintergrund nach Stellung im Beruf

Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Stellung im Beruf

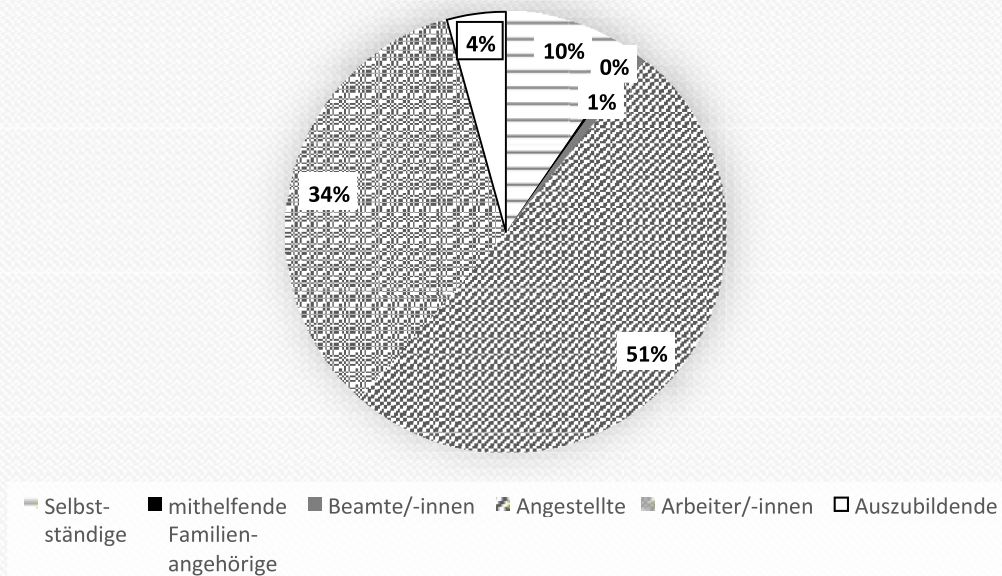


Abbildung 7-2 Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Stellung im Beruf

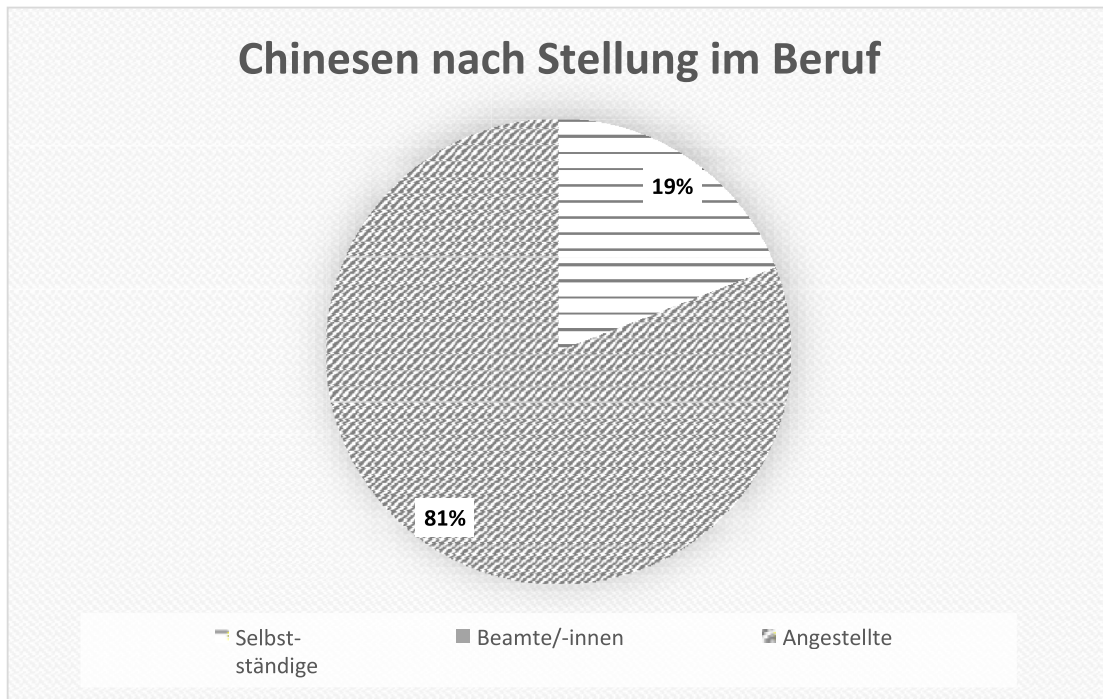


Abbildung 7-3 Chinesische Bevölkerung in Deutschland nach Stellung im Beruf

In Bezug auf die Ausbildung, ist die Prozentzahl der Chinesen mit Universitätsabschluss (62 %) sowie berufsqualifiziertem Abschluss (79 %) nicht nur deutlich höher als bei Personen mit Migrationshintergrund (12 % und 61 %), sondern auch besser als bei Personen ohne Migrationserfahrung (27 % und 60 %).

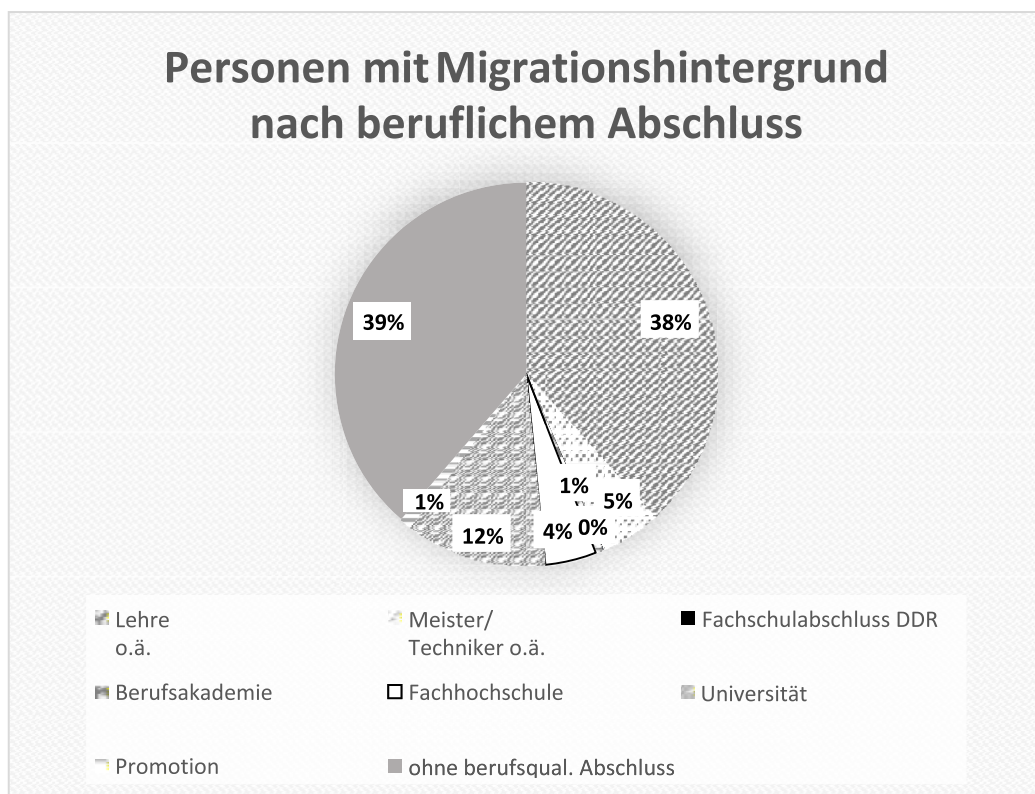


Abbildung 8-1 Bevölkerung ohne Migrationshintergrund nach beruflichem Abschluss

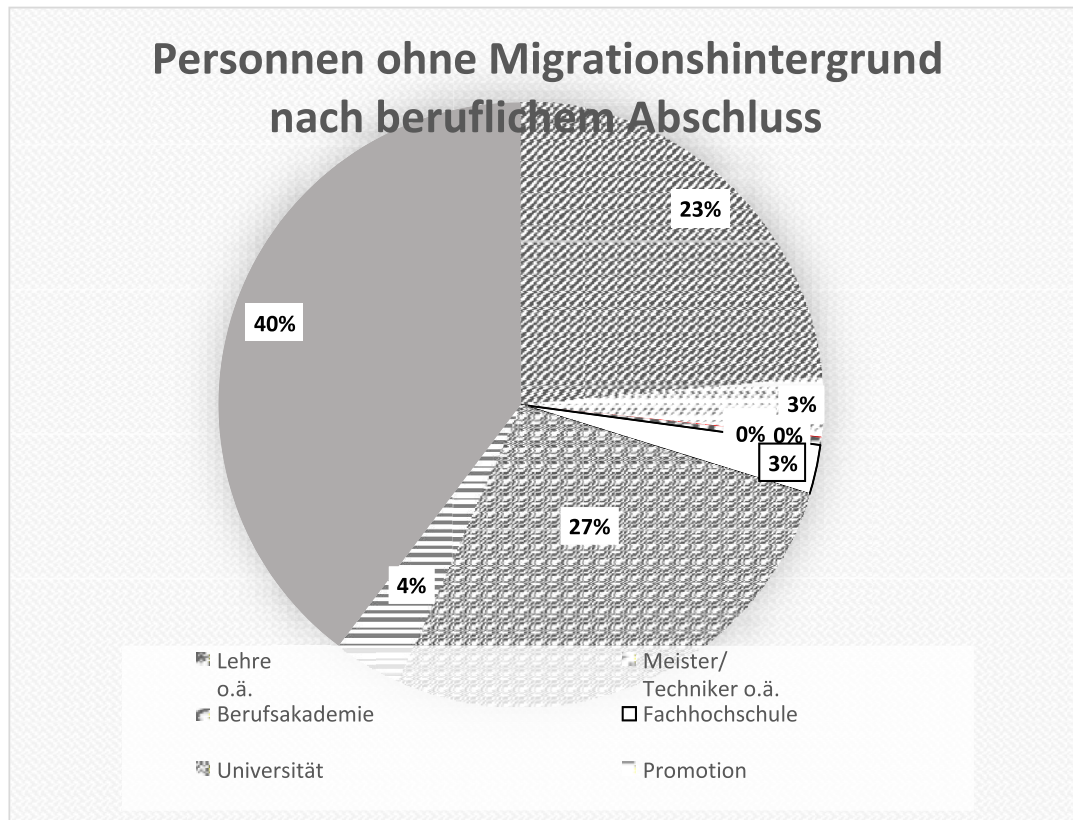


Abbildung 8-2 Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach beruflichem Abschluss

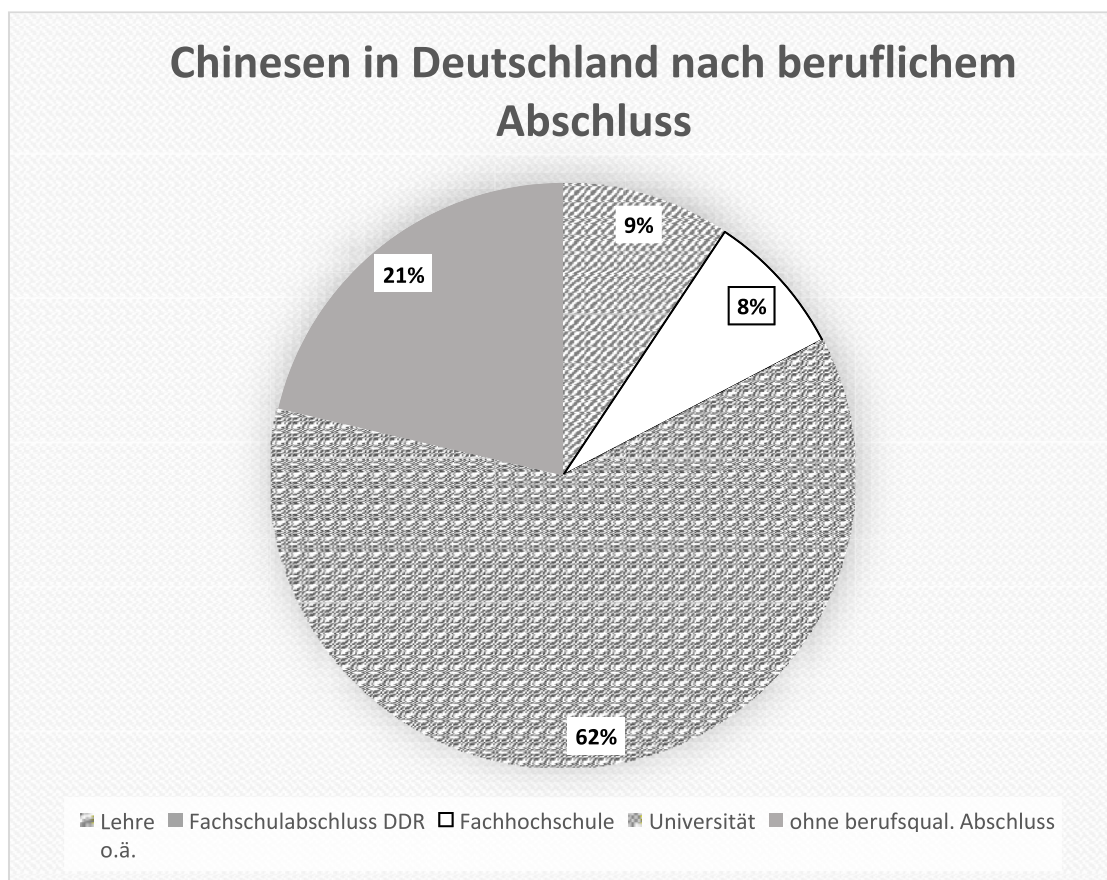


Abbildung 8-3 Chinesische Bevölkerung in Deutschland nach beruflichem Abschluss

Mit einer überdurchschnittlichen Ausbildung ist das persönliche Nettoeinkommen der Chinesen mit eigener Migrationserfahrung (1926 Euro/Monat) sowohl höher als der Durchschnitt der Bevölkerung mit Migrationshintergrund (1690 Euro/Monat) als auch über dem Einkommen der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund (1651 Euro/Monat). Mit der in Deutschland geborenen chinesischen Bevölkerung (die Chinesen ohne eineige Migrationserfahrung) inbegriffen, ist das Einkommen wenig niedriger (1907 Euro/Monat). Das Einkommen der Chinesen liegt über dem der MigratInnen aus den meisten Ländern in Deutschland.

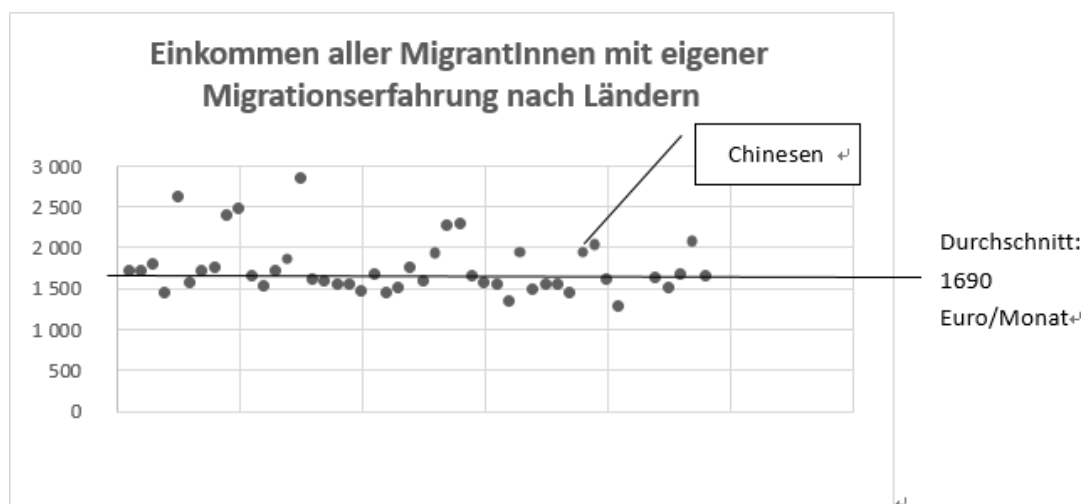


Abbildung 9 Das Einkommen der Chinesen im Ranking aller MigrantInnen in Deutschland nach Ländern

Aufgelistet werden die Daten aus einigen ausgewählten Ländern in der Abbildung 5.

Personen mit eigener Migrationserfahrung	1 690 Euro/Monat
• Frankreich	2 599
• Griechenland	1 564
• Italien	1 703
• Niederlande	2 385
• Österreich	2 458
• Spanien	1 835
• Vereinigtes Königreich	2 830
• Türkei	1 665
• Vereinigte Staaten	2 275
• Iran	1 927
• China	1 926
• Indien	2 015

Tabelle 3 Persönliches Einkommen der Zuwanderer aus den ausgewählten Ländern

Diese Daten bezeichnen ein Bild der Chinesen in Deutschland: Neu angekommen, kleine Bevölkerung mit geringer Unterstützung aus der ethnischen Gemeinschaft, jung, gut ausgebildet, berufsqualifiziert und konventionell. Sie besitzen die Mittelschichte der Gesellschaft in weniger als 40 Jahre nach der Einwanderung.

5.1.2 Kulturelle Merkmale und soziales Leben

Im vorherigen Abschnitt sieht man schon, dass die Chinesen in Deutschland eine Gruppe, die in der Wirtschaft Erfolg verwirklicht hat. Aber sind sie kulturell und sozial integriert? Welchen Eindruck hat die deutsche Aufnahmegesellschaft für sie? Im Lexikon *„Ethnische Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland“* (Polm 1995) schreibt Sunanna Knödel ein Kapitel über die Chinesen in Deutschland. Eine systematische Beschreibung über die soziale Situation, die Tradition, die kulturellen Merkmale, Gesundheit und Freizeitaktivität von gegenwärtig in Deutschland lebenden Chinesen wird verfasst. Knödel erwähnt, dass wegen der regionalen Unterschiede die Minderheitengruppe der Chinesen in Deutschland trotz der großen und übergreifenden Gemeinsamkeiten nicht einheitlich sind (Knödel in Polm 1995, S. 119). Nur das gemeinsame Bekenntnis zur „großen Tradition“ verknüpft alle Untergruppen (a. a. O., Herv.i.O.):

„Dazu gehören die Rückführung auf einen gemeinsamen historischen Ursprung und gemeinsame mythische Kulturhoreen, [...] Dazu gehört auch die konfuzianische Ethik [...] und dem Grundsatz verbindet die aus dem Konfuzianismus herkommende Tradition, nämlich der Grundsatz ‚Gemeinschaft geht vor Individuum‘. Es verbindet das Bewusstsein, einem Volk anzugehören, die seit Jahrtausenden bedeutende kulturelle Leistungen und weltbewegende Erfindungen [...] hervorbebracht hat. Schließlich verbindet auch die gemeinsame Schrift, die trotz der starken Dialektunterschiede der gesprochenen Sprache von allen Volksgruppen gelesen werden kann.“

Der größte Teil der ersten Gruppe der chinesischen MigrantInnen in Deutschland, die nach der Reform- und Öffnungspolitik in den 1980er Jahren ins Land kamen, konzentriert sich meistens auf Gastronomie und Handel³⁸. Die Gastarbeiter in ihrer

³⁸ Dagmar Yü-Dembski: Chinesische MigrantInnen in Deutschland: Die „unauffällige“ Minderheit, veröffentlicht auf der Webseite der Heinrich Böll Stiftung: <https://heimatkunde.boell.de/2009/11/18/chinesische->

Ganzheit sind nicht gut ausgebildet und können die Sprache nicht so gut beherrschen. Sie arbeiten fleißig, verhalten sich anständig und friedlich, aber scheitern bei der Herausbildung einer erneuerten Identität in Deutschland. Sie haben geringen Kontakt mit der Aufnahmegesellschaft und formen ihre parallele Gesellschaft. Ein Artikel, dessen Autor ein berühmter deutscher Abgeordneter mit chinesischer Herkunft ist, kommentiert, dass die Chinesen in Deutschland „assimiliert statt integriert“ seien. Laut des Artikels hätten Chinesen keine religiöse Konflikte mit den Deutschen und könnten mit den Deutschen gut auskommen. Aber sie, bzw. die erste Generation, hätten nicht an der deutschen Gesellschaft teilgenommen und wenig zu der Entwicklung der lokalen Gemeinschaft beiträgt³⁹.

Unterschiedlich als ihre Senioren, die jüngeren Generationen sind meistens besser ausgebildete Fachleute. Allerdings haben sie auch einen solchen ähnlichen „ethnischen Charakter“ wie ihre Senioren. Laut einem Bericht des „Tagesspiegel“ seien viele chinesische Gaststudenten trotz ihrer guten Ausbildung noch „schweigsam“ und „unauffällig“:

„Obwohl die Chinesen die größte Gruppe aus dem Ausland bilden, bleiben sie auf dem Campus im Hintergrund.[...] Vielen Chinesen fällt es nicht leicht, Kontakt zu Deutschen zu finden. Umgekehrt gilt das Gleiche. Über die Olympischen Spiele, den Tibetkonflikt oder das verheerende Erdbeben informieren sich die Deutschen lieber im Fernsehen, anstatt ihren chinesischen Sitznachbarn im Hörsaal zu befragen.“⁴⁰

Laut Yu-Dembiski, ist die jüngerer Generation „transkulturell orientiert“:

„Während die klassischen Chinarestaurants von traditionellen Familien aus Zhejiang betrieben werden, ist die junge Generation deutsch-chinesischer ImmigrantInnen transkulturell orientiert.[...] Waren in den 80er Jahren Vereinigungen wie die „Gesellschaft für Deutsch-Chinesische Freundschaft“ noch wichtige Anlaufpunkte für die MigrantInnen, so werden heute moderne Kommunikationstechnologien als globales Netzwerk genutzt. Deutsch-chinesische Ehen, die Gründung chinesischer Wochenendschulen und deutsch-chinesische Kitas sind Teil einer Generation,

migrantinnen-deutschland-die-unauffaellige-minderheit. Letzter Besuch: 11.09.2015.21:42 Vgl. das Bericht vom statistischen Bundesamt.

³⁹ Shengyou Xie 谢盛友: Die Chinesen sind in Deutschland assimiliert statt integriert.

Webseite:<http://frankfurt.china-consulate.org/chn/sbwl/t961222.htm>. Letzter Besuch: 12.09.2015 19:50

⁴⁰ Eva-Maria Götz: „Gaststudenten: Schweigsame Chinesen“ am 04.06.2008. Webseite:

<http://www.tagesspiegel.de/berlin/schule/gaststudenten-schweigsame-chinesen/1247878.html>. Letzter Besuch: 12.09.2015 19:49

die sich als interkulturelle Mittler versteht und kosmopolitisch orientiert ist.“⁴¹
Yu-Dembiski stellt auch die Hervorhebung der „ethnischen Identität“ der neuen Generation Chinesen in Deutschland heraus, als ein Zeichen für ihr verstärktes kulturelles Bewusstsein (a. a. O.):

„Die ethnische Identität äußert sich in der gemeinsamen Sprache und zeigt sich in der Gründung verschiedener Kulturvereine, die chinesische Kulturtraditionen vermitteln und fördern.“

Die jüngere Generation Chinesen in Deutschland kann besser Deutsch sprechen und deshalb sich in Deutschland schneller akkulturieren. Sie sind aktiv an dem sozialen Leben der Aufnahmegesellschaft beteiligt und entfalten gleichzeitig ihre Fähigkeit und Fertigkeit. Gleichzeitig haben sie ihre Verbindung mit der chinesischen Gemeinschaft und mit China nicht verloren. Durch die Formen der Veranstaltungen unter den chinesischen Gemeinschaften sieht man, dass die chinesische Gemeinschaft in Deutschland sich differenziert. Die Verbände der älteren Generation sind meistens chinesische Kunstvereine oder Freizeitsvereine, sowie Branchenverbände, beziehungsweise die Verbände von Gastronomie und Handelskammer; Unter den jüngeren Generationen werden mehrere Vereine mit professionellen und speziellen Themen wie Technik und Wissenschaft organisiert. Die Fachkompetenz und Organisierungsfähigkeit der jüngeren Veranstalter sind deutlich auf einer neuen Stufe. Durch die Formen der Aktivitäten der jüngeren Generationen werden mehr in Deutschland erworbene Fachkenntnisse angewandt und ausgetauscht. Eine neue Form der Vereine mit dem Thema „kultureller Austausch“, manchmal auch mit kommerziellem Zweck, entwickelt sich unter den in Deutschland gut ausgebildeten Gruppen. Diese Typ der Vereine fördert einerseits auch den Austausch zwischen den beiden Ländern in den Themen Kultur, Bildung und Kunst, und vertritt andererseits den erhöhten Bedarf der Überseechinesen, die chinesische Kulturtraditionen in Deutschland zu erweitern. Wegen der häufigen Austausch mit den Deutschen sind sie für ihre Stelle in Deutschland besser bewusst. Das kollektive Bewusstsein für sich als eine Gruppe der Zuwanderer in Deutschland und für ihre Rechte kommt gerade auf.

⁴¹ Dagmar Yu-Dembiski: Chinesische MigrantInnen in Deutschland: Die „unauffällige“ Minderheit, veröffentlicht auf der Webseite der Heinrich Böll Stiftung: <https://heimatkunde.boell.de/2009/11/18/chinesische-migrantinnen-deutschland-die-unauffaellige-minderheit>. Letzter Besuch: 12.09.2015.19:52

Die bewusste Sammlung der sozialen Ressourcen aufgrund der Reformierung der ethnischen Gemeinschaft findet auch jederzeit statt. Die jüngeren Generationen der Chinesen machen ihren Standpunkt in der Öffentlichkeit mehr und mehr bekannt, um für die Gleichberechtigung der Chinesen in Deutschland zu plädieren, auch um das öffentliche Bild der Chinesen und Chinas zu schützen⁴².

5.1.3 Der natürliche Verlust der chinesischen Merkmale

Die Sprache ist der Kernfaktor, der die wesentlichen Merkmale einer ethnisch-kulturellen Gruppe markiert (Joseph 2004, S. 13). Aber unvermeidbar ist, dass die ethnische Sprache der MigrantInnen mit ihrer Akkulturation allmählich verloren geht⁴³. Fishmann analysiert präzise, wie es zu einem Verlust der ethnischen Sprache nach drei Generationen der Zuwanderer in die USA kommt (Fishmann 1966, zit. nach Tse 2001, S. 678). Tse stimmt auch dazu, dass der Hauptfaktor beim Sprachwechsel die differenzierte Macht zwischen allen ethnisch-linguistischen Gruppen ist. Die dominante Gruppe dominiert in allen Fällen, inklusive die Sprache (a. a. O., S. 680). Laut Milroy bestimmt der soziale Wert im speziellen Kontext den Verlust und Wechsel der Sprache für die ethnisch-linguistischen Gruppen im Land, wobei das soziale Netzwerk die wichtigste Rolle spielt. Der Wechsel der gesellschaftlichen Unterstützung oder des Lebensmodells kann die Veränderung der Sprache hervorrufen (Milroy in Klatte-Forman et al 2001, S. 60 f.).

⁴² Ein Beispiel davon ist die Trauerkundgebung für eine in Deutschland ermordete chinesische Studentin in einige Städten in Deutschland im Juni. 2016. Die Demonstranten rufen auf, dass keine Rücksicht auf Angehörige der Tatverdächtigen genommen werden dürfe. Berichte: „Trauerkundgebung in Berlin Teilnehmer fordern lückenlose Aufklärung im Fall Yangjie Li“: <http://www.naumburger-tageblatt.de/nachrichten/panorama/trauerkundgebung-in-berlin-teilnehmer-fordern-lueckenlose-aufklaerung-im-fall-yangjie-li-24173962>. Letzter Besuch: 29.06.2016.20:24. Ein zweites Beispiel aus dem Juni 2016. Weil die Äußerungen des Rektors der Universität Stuttgart über Studierenden aus China an dieser Uni in einem Zeitungsartikel einseitig und tendenziös wiedergegeben wurden, Missverständnisse hervorgerufen. Viele chinesische Studierende und Wissenschaftler drückten ihre Unzufriedenheit aus. Ein offenes Gespräch zu Klarstellungen des Rektors wurde durch die Bemühung des chinesischen Vereins verwirklicht. Information: http://www.uni-stuttgart.de/hkom/presseservice/pressemitteilungen/2016/046_rektor_ressel_trifft_vertreter_chinesischer_studierender.html?from=singlemessage&isappinstalled=0#rd. Letzter Besuch: 29.06.2016.20:42

⁴³ Man kann den Prozess des Verlusts der ethnischen Sprache mit der „Entwicklungsphase der ethnischen Identität“, die in dem Abschnitt 4.2.2 erläutert wird, vergleichen. Dieser Prozess, parallel mit der Herausbildung und Rekonstruktion des sozialen Netzwerkes des Individuums, kann auch mit der Entwicklung der ethnischen Identität bezeichnet werden.

Für die Überseechinesen ist es auch so. Die chinesische Sprache verschwindet mit dem Wechsel des sozialen Netzwerks und Lebensmodells nach Generationen. Kleine Kinder hängen vollständig von ihren Eltern ab. Sie adoptieren alle Einflüsse von ihren Eltern bei der Bildung der Persönlichkeit und bei Entwicklung ihrer Sprache. Aber wenn die Kinder (besonders die Kinder aus den Familien, die mehrere Kontakte zur deutschen Gesellschaft haben) in den Kindergarten und die Schule gehen, bemerken sie die starke Umkreisung der Aufnahmekultur. Je stärker ihre Teilnahme am gesellschaftlichen Kontext ist, desto mehr tendieren sie dazu, sich mit der deutschen Gesellschaft zu identifizieren. Deshalb wollen sie spontan, sich in Deutschland zu assimilieren (Zou et al 2008, S. 1151). Geringer ist auch ihre Gelegenheit, Chinesisch zu sprechen. Deshalb überwiegt ihre deutsche Sprachfähigkeit in allen Fällen (vgl. a. a. O., S. 52). Gleichzeitig wird ihr Denkvermögen von Deutsch während der Sozialisierung geformt, sodass sie fast auf einer Stufe wie die einheimischen Kinder denken und sich verhalten. Chinesisch ist schon für die Kinder „Fremdsprache“ geworden, weil der größte Teil ihrer sozialen Netzwerke von Deutsch unterstützt wird. Solche Tendenz ist ziemlich deutlich, besonders unter den Gruppen, die einen relativ hohen ökonomischen-sozialen Status haben. Weil die Historie der Zuwanderung der Chinesen in Deutschland noch kurz ist, ist die chinesische Gemeinschaft in Deutschland nicht völlig entwickelt und der Intergruppenkontakt auch unzureichend. As Ergebnis ist das Gruppenbewusstsein als „Chinesen in Deutschland“ auch nicht völlig entwickelt. Die chinesischen Kinder, die in Deutschland aufgewachsen sind, fühlen deshalb starke und direkte Tendenz von „Assimilation“ aus der äußerlichen Welt.

Mit dem Wechsel und der Fusion der Sprachen wird die Selbststruktur der chinesischen Nachkömmlinge beeinflusst. Die Definition, Beschreibung und Beurteilung des „Selbst“ werden durch Sprache verwirklicht. Lu hat auf das Vorkommen eines hybriden Selbst der Chinesen im interkulturellen Kontext hingewiesen (Lu 陆 洛 2003, S.198, vgl. Subkapitel 3.3 und 4.2.3). Eine solche Hybridstruktur wird während der Interaktion innerhalb der MigrantInnen mit der Aufnahmegesellschaft und der intergenerationellen Interaktion innerhalb der Zuwanderer entwickelt. Die chinesische Sprachfähigkeit und die chinesischen kulturellen Eigenschaften der Kinder abschwächen sich während der

Umstrukturierung der sozialen Netzwerke. Vor einem solchen selbstständigen Prozess aller Nachkömmlinge der Immigranten, haben die chinesischen MigrantInnen ihre eigene Reaktion.

5.1.4 Die selektive Überlieferung des chinesischen Erbes

Während der Umstrukturierung der sozialen Netzwerke und Reorganisierung der sozialen Ressourcen in der Aufnahmegesellschaft, die unvermeidbar bei der Integration stattfindet, die chinesischen MigrantInnen verarbeiten ihre ethnischen kulturellen Eigenschaften. Während des gleichen Prozesses überliefern die ältere Generation die ausgewählten kulturellen Eigenschaften bewusst oder unbewusst im Alltag an ihre Kinder. Diese „selektiven Überlieferung“ der kulturellen Eigenschaften der Eltern hat multiplen Motivationen, die in folgenden Kapiteln weiter erläutert werden.

Die Form und der Inhalt solcher „selektiven Überlieferung“ sind bei jeder Familie individuell. In der Online-Untersuchung hat jede Familie ihre eigene Tendenz gezeigt. Gemeinsam in dieser starken Motivation ist, dass die Eltern sich immer darum bemühen, den Kindern etwas zu „lehren“ und sie „auszubilden“. Jeder Anlass wird bewusst ausgenutzt. Die meisten Eltern nehmen speziell die traditionellen chinesischen Feiertage, wie Frühlingsfest, Mondfest oder Drachenbootfest, als eine gute Chance, die Kenntnis über die „chinesische Tradition“ bei den Kindern in lockerer Atmosphäre herauszubilden. Neben den privaten Versammlungen bringen die Eltern ihre Kinder auch zu vielen öffentlichen Aktivitäten des Konfuzius Instituts, des Zentrums der chinesischen Kultur, Oversea Chinese Affair Office oder unterschiedlicher Vereine, wie Vorlesungen (über chinesische Medikamente, akademische oder kulturelle Themen), Ausstellungen und Konzerte. Die Kampfkunst und der Kunstgeschmack, beziehungsweise Malerei und Musik, sind auch beliebte Inhalte, die Eltern ihre Kinder in ihrer freien Zeit erlernen lassen. Viele Eltern nehmen diese Gelegenheiten auch wahr, damit ihre Kinder mehr Kontakt zu der lokalen chinesischen Gemeinschaft haben können. In den Ferien bringen viele Eltern

ihre Kinder neben dem Familienbesuch in China auch zu Sehenswürdigkeiten, damit sie mehr Kenntnisse über China sammeln können. Viele solcher Reisen, mit dem Zweck, „die chinesische Wurzel zu spüren“ (寻根之旅), werden auch von der Botschaft, privaten Stiftungen oder vom Konfuzius Institut finanziert.

In allen solchen Aktivitätsformen nehmen die Chinesisch-Sprachkurse an Sprachschulen den wichtigsten Platz ein. Die chinesischen MigrantInnen sehen das Erlernen des Chinesischen als die letzte und wichtigste Aufgabe für die Kinder. Laut einem Bericht vom „Verbund der Chinesisch-Sprachschulen in Deutschland“ seien die Sprachschulen „nicht nur ein Erziehungsinstitut, sondern auch der wichtigste Platz für den Austausch der Überseechinesen“⁴⁴. Die Sprachkurse, als ein institutionalisiertes Erziehungsmittel, das sich auf fast jede Familie mit chinesischer Herkunft bezieht, tragen einen unerlässlichen Teil bei der Überlieferung der chinesischen Identität unter den Überseechinesen bei. Außerdem stellen die Sprachschulen die wichtigste Veranstaltungsfläche der chinesischen Nachkömmlinge dar. Die Aktivitäten außerhalb der Lehrveranstaltungen, die von den Chinesisch-Sprachschulen organisiert werden, wie Aufsatzwettbewerb, Feiertagsfeier, feierlicher Umzug sowie Ausflüge, funktionieren auch als ergänzende Anlässe für die Eltern, eine Verknüpfung zwischen China und ihren Kindern zu bilden. Es ist nicht übertrieben, dass das „Erlernen des Chinesischen“ für die Kinder die wichtigste Weise für die Äußerung und Überlieferung der ethnischen Identität der Überseechinesen ist. Die Sprachschulen, sind der häufigste Standort dafür.

5.2 Das Erlernen des Chinesischen durch die Kinder

5.2.1 Überblick über die Chinesisch-Sprachschulen

Nachfolgend wird auf die Entwicklungshistorie der Chinesisch-Sprachschulen in Deutschland, die den häufigsten Standort des „Erlernens des Chinesischen“ der

⁴⁴ Yuanhua Liu: Bericht vom „Verbund der Chinesisch-Sprachschulen in Deutschland“:
http://mp.weixin.qq.com/s?_biz=MzA3NTkxMDIxOA==&mid=401185979&idx=5&sn=7bbace89ebad18f7aead6acc290fc77d&scene=1&srcid=0209fX56mXPzJ33wSOyuO2fA#wechat_redirect. Letzter Besuch: 09.06.2016.20:10

chinesischen Nachkömmlinge vertreten, zurückgeblickt. 1973 wurde die erste Chinesisch-Sprachschule in Deutschland in Hamburg vom „Chinesischen Verein in Hamburg e.V.“ (der erste Chinesische Verein in Deutschland)⁴⁵ gegründet. Mit dem Wachsen der chinesischen Bevölkerung in Deutschland erscheinen Chinesisch-Sprachschulen für die Kinder in breitem Maßstab. Von 1980-1990 vergrößerte sich die chinesische Bevölkerung schnell und mehrere Chinesisch Sprachschulen und Lerngruppen wurden in Städten mit großer chinesischen Gruppen, wie 1984 in Bremen, 1985 in München, 1985 in Bonn, 1986 in Düsseldorf, gegründet. Diese damaligen Schulen waren klein mit dutzenden Kindern. Der Unterricht war kostenfrei und noch abhängig von Spenden. In den letzten Jahrzehnten wuchsen die Chinesisch-Sprachschulen rasant. Es gab (bis 2006) über siebzig Chinesisch-Sprachschulen in Deutschland, mit 7 in Bayern (3 in München), 10 im Berliner Gebiet (6 in der Stadt Berlin), 9 in Hamburg, 13 im Bonner Gebiet und mehr als 5 in Frankfurt. Diese Schulen haben unterschiedliche Ausmaße. Die Chinesisch-Sprachschule Bonn hatte 200 Schüler in 11 Klassen. Die bayerische Sprachschule in München hatte 160 Schüler in 13 Klassen. Bisher gehören die meisten Schüler noch zur zweiten Generation der chinesischen MigrantInnen. Die Huade-Schule in Berlin, die die größte ist, hatte 450 Kinder in 23 Klassen (die Daten sind aus dem Jahr 2006. Nach einer Untersuchung im Sommer 2014 hat diese Schule 36 Klassen, jede Klasse hat 10-20 Schüler)⁴⁶.

Die meisten Sprachschulen für die chinesischen Nachkommen im Ausland werden von den lokalen chinesischen sozialen Aktivisten gegründet und organisiert. Sie werden von den Gebühren und Spenden der chinesischen Gemeinschaften finanziert. Es wird generell am Wochenende in gemieteten Klassenzimmern unterrichtet. Mit der Ausweitung der chinesischen Gemeinschaften gibt es heutzutage reichliche qualifizierte Lehrkräfte für die Sprachschulen. Die meisten Lehrer haben einen

⁴⁵ Guanzhong Gao 高关中: „Der früheste chinesische Verein in Deutschland-- Chinesischer Verein in Hamburg e.V.“. Webseite: http://wxs.hi2net.com/home/news_read.asp?NewsID=85974. Letzter Besuch: 29.07.2015.22:54

⁴⁶ Die Daten in diesem Abschnitt sind aus Untersuchungsberichten des Committee von overseas Chinese in Guangdong, 2006. Lv: „The new Perspective of overseas Chinese“, Ling Nan Art Publishing House (吕伟雄主编:《海外华人社会新透视》, 广州, 2006).

professionellen Hintergrund und Erfahrungen im Chinesischunterricht in China. Für eine Stelle eines Lehrers an der Huade Sprachschule in Berlin zum Beispiel gibt es eine lange Warteliste von dutzenden Personen. Drei Voraussetzungen für eine solche Stelle müssen erfüllt werden: Die erste ist ein Bachelor Abschluss aus der Abteilung von chinesischer Sprache und Literatur an der Universität, die zweite ist die praktische Lehrerfahrung an Schulen in China, die dritte ist Grundkenntnisse in Deutsch und Verständnis in Bezug auf die Lehrmethode in Deutschland⁴⁷.

Weil die Herausbildung der ethnischen Identität der chinesischen Nachkömmlinge stark mit dem nationalen Interesse verbunden ist, legen beide Behörden von Festlandchina und Taiwan Wert auf die Entwicklung der chinesischen Gemeinschaften im Ausland und die Herausbildung ihrer ethnischen Identität. Somit wird der Chinesischunterricht für chinesische Nachkommen mit der Entwicklung der chinesischen Bevölkerung im Ausland mehr und mehr betont. „Overseas Chinese Affairs Office“ von Staatsrat China unterstützt amtlich die Entwicklung der Sprachschulen. Diese Unterstützung ist „indirekt“ und umfasst Ausbildung und Konferenz für die Lehrkräfte im Ausland, online Unterrichte, kostenfreie Lehrbücher, kulturelle Aktivitäten, Sommerlager und Winterlager. Seit 30 Jahren werden viele Bemühungen von den Behörden und Praktikern unternommen, um die Unterrichtsqualität zu erhöhen⁴⁸.

5.2.2 Unterrichtsmethodik der normalen Chinesisch-Sprachschule

Wie oben beschrieben wurde, ist die Zahl der chinesischen Kinder, die am Wochenende chinesische Sprachschulen besuchen, in vielen Städten hoch. Schulen dieser Art zu besuchen, um Chinesisch zu lernen, stellt schon die häufigste Weise der Verarbeitung der „chinesischen Identität“ dar, die die Eltern für ihre Kinder ausgewählt haben. Im folgenden Abschnitt wird die häufigste Methodik durch

⁴⁷ a. a. O.

⁴⁸ Die Informationen in diesem Abschnitt werden teilweise verglichen mit dem Bericht über Chinesischunterricht im Ausland von Frau Mei Yang, der Gründerin der Hamburger Zhiqian-Schule. Webseite: http://blog.sina.com.cn/s/blog_483aa3d70100mugd.html. Letzter Besuch: 30.07.2015. 23:00

Beobachtung an diesen Schulen erläutert. Nachdem die häufigen Probleme des Erlernens des Chinesischen beschrieben werden, geht es um die Analyse dieser Schwierigkeiten sowie dem Erhalt einer transkulturellen Identität.

Die Methodik des Chinesisch Unterrichts hängt von jedem Lehrer, jeder Klasse und jeder Schule ab. Es ist unmöglich, eine allgemeine Lage für alle Sprachschulen zu generalisieren. Aber einige offensichtliche Gemeinsamkeiten in der Unterrichtsmethodik der Grundschulphase an allen Schulen sind zu sehen. Die Methodik zielt darauf ab, dass die Kinder am Anfang der Schule die Bedeutung, die Aussprache und die Radikalen der Schriftzeichen auswendig kennen und dann Schriftzeichen schreiben können. Eine solche Methodik, die ursprünglich in den modernen institutionellen Grundschulen in China entwickelt worden ist, hat alle Lehrer an den Sprachschulen im Ausland seit langem tief beeinflusst. Für diese Methodik ist die Disziplin und die Folgsamkeit der Kinder am wichtigsten. Im Klassenzimmer der Sprachschulen kann man einen solchen Einfluss bemerken. Weil die Kinder unter zehn Jahren in der Feldforschung dieser vorliegenden Dissertation erforscht werden, werden hier drei erste Klassen in den zwei größten Chinesisch-Sprachschulen als Beobachtungsziele zum Vergleich ausgewählt. Die meisten Schüler davon sind Nachkommen der Immigranten aus Festland-china.

Beobachtungsdokument bei Klasse a von Schule A:

Beobachtungszeit	Zahl der Kinder in Klasse	Alter der Kinder	Dauer des Unterrichts	Lehrbuch
Apr.2014	Ca.25	4-12	insgesamt 3 Stunden mit zwei Pausen dazwischen	„Chinesisch“ Verlag der Jinan Universität (暨南大学出版社:《中文》)

Tabelle 4 Information der Klasse a, Sprachschule A

Das Alter der Kinder in Klasse a ist ganz unterschiedlich. Die Jüngsten sind noch im Kindergarten, weil die Eltern wollen, dass ihre Kinder so früh wie möglich mit dem Lernen anfangen. Es gibt noch ein Mädchen und einen Jungen im Alter 12. Die meisten sind von der ersten bis dritten Klasse in der Grundschule. Jeden Samstag

haben die Kinder drei Stunden Unterricht mit zwei Pausen dazwischen. An dem Tag der Beobachtung hatte man die elfte Lektion „die Richtungen kennen“. Der Text lautet: „Ich stehe am Morgen auf und stehe der Sonne gegenüber. Vor mir ist der Osten, hinter mir ist der Westen. Meine rechte Seite ist der Norden, meine linke Seite ist der Süden. So sind die vier Richtungen: Ost, West, Nord, Süd“. (“早上起来，面向太阳。前面是东，后面是西，左面是北，右面是南，东南西北，四个方向。”).

Die Kinder haben in der letzten Woche den Text gelernt. In der ersten Stunde dieser Woche werden zuerst die gelernten Schriftzeichen wiederholt. Ein kurzer Text im Lehrbuch wird dann als Übung vorgelesen und präsentiert. Die Positionen einiger Tiere werden in dem zweiten Text beschrieben. Danach wird die Sitzordnung der Kinder im Klassenzimmer als die dritte Übung genommen.

Anschließend folgt die Schreibübung. Die Lehrerin leitet die Kinder an, alle Schriftzeichen in dieser Lektion mehrmals zu schreiben. Dann werden einige Radikale dieser Schriftzeichen gewechselt, um neue Schriftzeichen zu formen, damit die Kinder mehrere Schriftzeichen gleichzeitig erlernen können. Die Kinder werden aufgefordert, an der Tafel vor allen anderen Kindern selbst zu schreiben.

In der dritten Stunde sind die Kinder und Lehrerin schon müde. Die Kinder sollen dann ihre Hausaufgaben der letzten Woche—Schriftübungen—vorlegen. Die Lehrerin kontrolliert ihre Hausaufgaben. Die Kinder, die ihre Hausaufgaben richtig gemacht haben, bekommen Gummibärchen als Lob. Die Lehrerin muss gleichzeitig die Kinder disziplinieren, weil einige Kinder keine oder wenige Hausaufgaben gemacht haben und die anderen stören. Man muss immer auf die Ordnung im Klassenzimmer achten. Manchmal ist es für die Lehrerin schwer, dies allein zu schaffen.

Zum Abschluss schreibt die Lehrerin die Hausaufgabe für jeden Tag in die folgende Woche an die Tafel. Nachdem die Tür vom Klassenzimmer geöffnet wird, strömen die Eltern herein, um ihre Kinder abzuholen. Die Eltern machen Notizen über die Hausaufgaben, damit sie zuhause ihre Kinder jeden Tag ermutigen können. Ansonsten wäre es schwer, seine Hausaufgabe gut und pünktlich zu machen.

Folgend ist Beobachtungsdokument bei Klasse b1 von Schule B:

Beobachtungszeit	Zahl der Kinder in Klasse	Alter der Kinder	Dauer des Unterrichts	Lehrbuch
Nov.2011	6	5-6	Insgesamt 2.5 Stunden mit eine Pause dazwischen.	„Chinesisch“ Verlag der Jinan Universität (暨南大学出版社:《中文》)

Tabelle 5 Information der Klasse b1, Sprachschule B

Am Anfang wird den Kindern ein Rätsel gegeben, dessen Lösung „Holzpfers“ ist. Die Lehrerin erklärt die Bedeutung dieses Rätsels durch die Sprache, die Bewegung und den Gesichtsausdruck, damit die Kinder diese Rätsel verstehen können. Die bezüglichlichen Schriftzeichen, die mit Holzpfers zu tun haben, werden zuerst an die Tafel aufgeschrieben. Danach werden alle Schriftzeichen gelernt. Die Aussprache jedes Kindes wird kontrolliert und korrigiert. Danach üben die Kinder mit dem Kalligrafie-Heft. Nach der ersten Stunde wird es den Kindern erlaubt, Entspannungsübungen zu machen. Weil es nicht so viele Kinder in dieser Klasse gibt, ist es für die Lehrerin nicht so anstrengend, die Klasse zu leiten. Allerdings können sich die Kinder dazwischen nicht so gut konzentrieren.

Folgend ist Beobachtungsdokument bei Klasse b2 von Schule B:

Beobachtungszeit	Zahl der Kinder in Klasse	Alter der Kinder	Dauer des Unterrichts	Lehrbuch
Nov.2011	Über 10	7-9	insgesamt 2.5 Stunden mit Pause dazwischen	„Chinesisch“ Verlag der Jinan Universität (暨南大学:《中文》)

Tabelle 6 Information der Klasse b2, Sprachschule B

Am Anfang dieses Unterrichts schreiben die Kinder Schriftzeichen nach richtiger Strichfolge. Danach bauen sie mündlich Sätze mit den geschriebenen Wörtern. Dann spielen sie ein Spiel „Fliegen schlagen“: Die Kinder sollen mit den Schriftzeichen, die sie „geschlagen“ haben, Sätze bauen. Anschließend folgen sie der Lehrerin, den Text im Lehrbuch vorzulesen. Bei dieser Klasse ist es schwieriger, die Aufmerksamkeit der Kinder zu halten. Die vorn sitzenden Jungen stören immer die anderen Kinder und die

Lehrerin gibt sich Mühe, um sie zu kontrollieren.

Durch die obigen Klassenaktivitäten ist es offensichtlich, dass das Ziel einer solchen Methodik bei dieser Phase im Auswendiglernen der Schriftzeichen liegt. Dabei ist die Folgsamkeit der Kinder am wichtigsten. Ein solches Ziel erreicht man leicht in China, weil die Disziplin an den chinesischen Grundschulen sehr betont wird. Wenn man jeden Tag eine solche Methodik in einer Umgebung mit überwiegendem Chinesisch wiederholt, können die disziplinierten Kinder den Lernerfolg schnell erreichen. Aber es ist nicht einfach, den Chinesischunterricht als einen Zusatzkurs an jedem Wochenende den Kindern zu geben, die in Deutschland aufgewachsen und deshalb nicht so folgsam sind. Die Kinder können die Schriftzeichen nur viel langsamer auswendig lernen.

Wie reagieren die Lehrer auf diese Schwierigkeiten? Wegen Mangel an der sprachlichen Atmosphäre und den ausreichenden Übungen beherrschen die meisten Kinder selten die Schriftzeichen, die in Klassen gelehrt werden. Folglich verlieren die Kinder ihr Interesse und die Zuversicht. Sie werden während Lernens auch häufig unruhig. Mit dem geringen Lernerfolg fühlen sie manchmal depressiv. Schließlich geben sie das Erlernen des Chinesischen auf. Als eine Lösung können die Lehrer nur mehrfach den Lerninhalt reduzieren und vereinfachen, Lehrprogramme verlangsamen, damit die Kinder das Lernziel erreichen können. Infolgedessen ist der Lernerfolg der Kinder manchmal unbefriedigend. Um die Disziplin im Klassenzimmer zu schützen, müssen die Lehrer viele Techniken anwenden. Zum Beispiel verteilen die Lehrer kleine Prämien, wie Bonbons, Sticker, Spielzeug, oder erklären sie Witze oder machen Spiele im Klassezimmer. Ansonsten können sich die Lehrer nur aufregen, um den Kindern Furcht einzuflößen, damit sie folgsam sind. Als Strafe könnten die Lehrer auch die unfolgsamen Kinder stehen oder allein sitzen lassen.

Viele ältere Kinder wollen Chinesisch bewusst lernen. Für sie ist die Lehre einfacher. In den Klassen mit älteren Kindern sieht man Lernen mit Engagement. Aber wegen des mangelnden Interesse am Erlernen von Grundkenntnissen, fällt es den Kindern schwerer, selbst lesen und schreiben zu beherrschen zu können. Durch ihre beeinträchtigte Lesefähigkeit, sind die Kinder nicht in der Lage, neue Erkenntnisse

mit der chinesischen Sprache zu absorbieren. Es führt dazu, dass das Erlernen des Chinesischen sich immer mehr als ein passiver Prozess darstellt, und die Sprachfähigkeit der Kinder fällt ihrer Denkfähigkeit gegenüber zurück. Neue Formen von Sprachlehre werden auch entwickelt, um besseren Lernerfolg zu erreichen. In einigen Städten erscheint zum Beispiel seit zehn Jahren eine „eins-zu-eins“-Schule. Das Training der Schreibfähigkeit liegt im Zentrum dieser Methodik. Diese Form passt den Kindern oder Jugendlichen, die mehr Motivation für das Erlernen der chinesischen Sprache haben. Solche Kinder sind normalerweise älter und auch selbstdisziplinierter⁴⁹. Sie können sich für das Erlernen des Chinesischen motiviert.

5.2.3 Schwierigkeit beim Erlernen

Die Eltern setzen ihre Hoffnung auf die Chinesisch-Sprachschulen. Sie hoffen, durch das Erlernen der chinesischen Sprache können ihre Kinder ihre chinesische „Wurzel“ erhalten. Viele Eltern verfolgen noch einen praktischen Zweck: Sie wollen ein mögliches Karriereportal für die Kinder öffnen. Viele Faktoren bringen die Entwicklung des Chinesischunterrichts für chinesische Nachkommen im Ausland voran: Chinas Entwicklung, die Prosperität der chinesischen Gemeinschaft in Deutschland und die Unterstützung der bezüglichen Institute. Aber der Lernerfolg stößt seit Jahren auf immer mehr Schwierigkeiten ohne effektive Lösung. Wenn die Kinder sich an ihre Erfahrungen in der Sprachschule erinnern, fühlen sie nur Abneigung und Langweile. Nur das Zusammensein mit ihren chinesischen Klassenkameraden, die einen ähnlichen Migrationshintergrund haben, befriedigt sie. Der Chinesischunterricht für die chinesischen Nachkommen im Ausland ist nicht so einfach wie angenommen: Die meisten chinesischen Nachkommen im Ausland erreichen nach dem Erlernen des Chinesischen für mehr oder weniger als zehn Jahre nur ein schlechtes chinesisches Sprachniveau. Tse legt durch ihre empirische Forschung in den USA fest, es sei in den meisten Fällen bei asiatischen Sprachschulen

⁴⁹ Von der „Yuxin“ Chinesisch-Sprachschule Berlin wird von der chinesischen lokalen Zeitung „Europetimes“ berichtet. Fokussiert wird auf diese spezielle Methodik und ihren Lehrerfolg. Webseite: <http://www.xinbao.de/xinbao/xinbao/hwjy/2014-02-06/420159.html>. Letzter Besuch: 11.08.2015.22:17

so, dass eine solche spezielle Sprachschule in der Freizeit möglicherweise keine positive Sprachlernerfahrungen den Kindern der ethnischen Minderheit anbieten könne (Tse 2000, S. 199). Nach Untersuchungen von Mei Yang (Gründerin der Zhiqian Schule in Hamburg) können die meisten chinesischen Nachkommen Chinesisch verstehen; ihr mündlicher Ausdruck ist schlechter; die meisten können wenig chinesische Texte lesen; fast keiner von ihnen kann Text auf Chinesisch schreiben⁵⁰. Laut Mei Yang sind sie tatsächlich „Analphabeten“⁵¹.

Warum ist das Erlernen des Chinesischen für die chinesischen Nachkommen so schwer? Laut Ma, die sich seit vielen Jahren mit dem Erlernen des Chinesischen der chinesischen Nachkommen in den USA beschäftigt, steht fest: „Die Chinesisch-Sprachschulen haben mehr Wirkung auf die soziale Kommunikation der Überseechinesen als auf das Erlernen des Chinesischen“⁵². Zhou und Kim halten eine ähnliche Ansicht fest, dass die Sprachschulen für die chinesischen und koreanischen Nachkömmlinge am Wochenende oder am Nachmittag in Los Angeles viel mehr gesellschaftliche als sprachliche Unterstützung gebracht haben. Erstens bilden die erste und zweite Generation der MigrantInnen hiermit ihre sozialen Kreise. Mit solchen Kreisen werden die Konflikte zwischen Generationen wegen der Akkulturation entschärft. Zweitens wird das asiatische ethnische Wertesystem in solche Institution überliefert: Die Kinder werden in dieser Umgebung so erzogen, dass man akademischen Erfolg und dadurch sozialen Aufstieg verwirklichen muss. Ansonsten hat man wenige Erwartungen von der Entwicklung der ethnischen Sprache

⁵⁰Mei Yang 杨媚: „Die Lösung für die Methodik des Chinesischen für chinesischen Nachkommen im Ausland“. (海外华文教育的解决之道) Webseite: http://blog.sina.com.cn/s/blog_483aa3d70100mugd.html. Letzter Besuch: 31.07.2015.22:23

⁵¹Viele Kritiken über das niedrige chinesische sprachliche Niveau der Nachkommen im Ausland konzentriert sich auf ihre Unfähigkeit bei Lesen und Schreiben. Außer den Artikeln von Liping Ma und Mei Yang Einige sieht man noch: Jie Kejia 捷克佳: <http://www.51ielts.com/html/canada/edu/2012/0524/79186.html>. Letzter Besuch: 31.07.2015. 10:12 Ribenbaihe 日本百合: http://blog.sina.com.cn/s/blog_6271652b0102e1tn.html. Letzter Besuch: 31.07.2015.10:13

⁵²Fr.Dr. Liping Ma 马立平 hat einen Dokortitel in Pädagogik an der Stanford Universität. Sie gründete ihre Chinesisch- Sprachschule für Nachkommen der Immigranten aus Festland-china ab 1994 und entwickelt ihre eigenen Lehrbücher. Seit Jahren konzentriert sie sich in der Wissenschaftsforschung auf Didaktik bei der Grundschule. Das Zitat stammt aus ihrem Artikel „Über Das Erlernen des Chinesischen der chinesischen Nachkommen im Ausland“ (海外华人子女中文学习纵横谈) in der Webseite ihrer Sprachschule. Webseite: <http://www.mychineseschool.com/school/articles/zonghengtan.html>. Letzter Besuch: 11.08.2015.9:48

der Kinder (Zhou & Kim 2006, S. 11 f., S. 13 f., S. 22). Durch Untersuchungen in Deutschland sieht man, dass solche Kinder normalerweise sehr wenige Schriftzeichen kennen und deshalb fast keinen chinesischen Text lesen können. Sie können mit ihren Eltern auf Chinesisch sehr begrenzt reden und sprechen miteinander nur Deutsch. Die Schwierigkeiten des Erlernens des Chinesischen durch die chinesischen Nachkommen in Deutschland haben viele Ursachen, die als „geringe Motivation der Kinder“, „Vernachlässigung der Eltern“, „Schwierigkeit der Sprachschule“ und „Problem der Lehrbücher“⁵³ zusammenfasst werden können:

Wie oben diskutiert, haben die Kinder, besonders die jungen Kinder, erstens eine geringe Lernmotivation. Viele Kinder halten Chinesisch für ihr Leben so außergewöhnlich für eine Sprache, die „meine Eltern fordern, zu lernen“. Ohne richtige Umgebung ist es für die kleinen Kinder ganz schwer, eine Denkart mit Chinesisch herzustellen. Außerdem tragen die Kinder die sehr hohen Erwartungen ihrer Eltern als Immigranten. Sie müssen gute schulische Noten haben, Musikinstrumente lernen oder Sport treiben. Mit begrenzter Zeit und Energie fühlen sie das Erlernen dieser „Fremdsprache“ schon wie eine zusätzliche und mühevollen Belastung. Für die Kinder ist das Erlernen des Chinesischen ähnlich wie der Erziehungsstil ihrer Eltern etwas „gezwungen“.

Zweitens können die Eltern nur begrenzte Hilfe anbieten. Außer dem einmaligen Sprachkurs am Wochenende sind die Eltern die wichtigste Ressource für das Erlernen des Chinesischen der Kinder. Allerdings beschäftigen sich viele Eltern nur mit ihrer Arbeit und können das Erlernen des Chinesischen ihrer Kinder außerhalb des Schulunterrichts und anderer Aktivitäten kaum unter einen Hut bringen. Viele Eltern hängen nur von den Sprachschulen ab und glauben, nur wenn sie mit den Kindern zuhause Chinesisch sprechen und sie zu Sprachschulen schicken, können die Kinder Chinesisch beherrschen. Für viele Eltern sind die Sprachschule am Wochenende eher eine „Kita“, wo sie ihre minderjährigen Kinder lassen können. Diese Eltern

⁵³ Vgl. Liping Ma: „Über Das Erlernen des Chinesischen der chinesischen Nachkommen im Ausland“. Dieser Artikel analysiert die Situation in den USA. Nach Untersuchung in Deutschland finde ich, es gibt viele Ähnlichkeiten dazwischen.

vernachlässigen, dass ihre Kinder, die in einem anderen Kontext aufgewachsen sind, sich an Chinesisch extra anpassen müssen. Zum Erlernen des Chinesischen braucht man außer Sprachkenntnissen noch eine Lehrtechnik sowie die Technik bei der Kommunikation, damit man Lage der Kinder besser nachvollziehen kann. Außerdem haben viele Eltern keine richtige Motivation für das Erlernen des Chinesischen ihrer Kinder. Zhou & Li stellen nach der Beschreibung der chinesischen Sprachschulen in den USA heraus, dass eine solche Schule das direkte Produkt der elterlichen Sehnsucht nach Erfolg ist, weil die chinesischen Eltern den Erfolg ihrer Kinder als ihren eigenen Erfolg sehen (Zhou & Li 2003, S. 68). Die Eltern achten den Lernprozess der Kinder nicht, unterschätzen den Wechsel der Kinder zwischen zwei Kulturen und verstehen die Schwierigkeit und das Lerninteresse der Kinder nicht. Sie haben weder Geduld noch eine richtige Methode, ihre Kinder zu leiten. So verlieren allmählich die Kinder das Interesse und die Eltern ihre Zuversicht.

Drittens stehen den Leitern und den Lehrern der Chinesisch-Sprachschulen auch vielen Schwierigkeiten gegenüber. Alle Leiter der Sprachschulen sind von Anfang an nur ehrenamtlich ohne Lohn tätig, viele Leute brauchen sogar dafür Spenden. Die Lehrerstelle ist auch nur ein Nebenjob, auf das man sich sehr schwer völlig und langfristig konzentrieren kann. Viele Sprachschulen haben nicht einmal eigene Klassenzimmer und feste Lehrkräfte. Eine solche Mobilität ist schädlich für die andauernde Entwicklung einer Schule. Es führt dazu, dass es schwer für die Lehrer ist, eine passende Unterrichtsmethodik für die Kinder zu entwickeln.

Viertens sind die meisten Lehrbücher an den Sprachschulen nicht zufriedenstellend. Die Redakteure dieser Lehrbücher sind entweder Experten beim chinesischen Sprachunterricht in Grundschulen in China oder Experten für das Fach „Chinesisch als Fremdsprache“. Sie kennen sich hinsichtlich der Benutzer dieses Lehrbuchs, nämlich der minderjährigen Nachkömmlinge der Überseechinesen, nicht gut aus. Ein tiefes Verständnis ihrer kulturellen Hintergründe, Lernmethoden und Lernbedingungen fehlt bei den Experten. In Lehrbüchern wird nicht darauf aufgepasst, dass die im Ausland aufgewachsenen Kinder aktiver sind und mehr Initiative zeigen. Wenn man nur den normalen Inhalt für die Schulkinder in China

einfach für Deutschland umgesetzt und das Lerntempo langsamer macht, ist es erfolglos. Zusammengefasst: Das größte Problem beim kindlichen Erlernen des Chinesischen im Ausland liegt darin, dass die Eltern und Lehrer sich nicht völlig darin auskennen, wie die chinesischen Nachkommen Chinesisch lernen können. Die Kinder können Chinesisch weder als Muttersprache noch Fremdsprache lernen, weil es zu wenig chinesische Eingaben aus ihrer alltäglichen Umgebung gibt, auch weil viele von ihnen manchmal keine eigene Motivation und passende Lernmethode für Chinesisch haben. Hinter dem heftigsten Konflikt beim „Erlernen des Chinesischen“ steht der Wechsel der Lebensstile sogar des Wertesystems zwischen den Generationen der MigrantInnen. Den Kindern dabei zu helfen, fordert nicht nur die Geduld und Toleranz, sondern auch die interkulturelle Fähigkeit der Eltern heraus. Die interkulturelle Fähigkeit bedeutet nicht nur die Fähigkeit, die kulturellen Unterschiede zu erlernen und zu verarbeiten, sondern auch die Fähigkeit, zwischen den unterschiedlichen Denkart und Wertesystemen zu wechseln (vgl. Jiang 蒋瑾 2013, S. 18). Kurz gesagt: Die Schwierigkeit des Erlernens des Chinesischen ist die Schwierigkeit der Akkulturation, die die Eltern und die Kinder zusammen lösen müssen.

5.2.4 „Vorlesen von Werken der chinesischen Klassik“(Du Jing) Bewegung

Im vorherigen Abschnitt wurde die bestehende Methodik für das Erlernen des Chinesischen der Überseechinesen, die sich an die modernen institutionellen Grundschulen in China anlehnt, analysiert. Es wurde herausgestellt, dass der Konflikt wegen des Erlernens des Chinesischen seine Wurzel vor allem im kulturellen Wechsel zwischen den Generationen hat. Im folgenden Abschnitt wird eine aufgrund der Reflexion entwickelte, allerdings uralte Lernmethode für Chinesisch vorgestellt. Diese Methode behandelt das Problem der „doppelkulturellen Denkart“ der kleinen Kinder anders: Mit intensiver Eingabe bildet man das chinesische Sprachgefühl der Kinder. Nachdem die kognitive Fähigkeit der Kinder völlig entwickelt ist, werden die Kinder dann in der Lage sein, die unterschiedlichen Denkart der beiden Kulturen zu

unterscheiden. Die Befürworter glauben, die doppelkulturelle Identität und die interkulturelle Fähigkeit der Kinder können zwischendurch entwickelt werden.

5.2.5.1 Initiation: 1994 aus Taiwan

Ein Assistenzprofessor für Pädagogik an der Nationalen Taichung Universität, Caigui Wang, initiierte nach 25 Jahre der Überlegung und einem Experiment über zehn Jahre im Januar 1994 in Taiwan die Bewegung „Kindliches Vorlesen von Werken der chinesischen Klassik“. Die Grundidee dieser Bewegung kann in zwei Punkten zusammengefasst werden: Lehrbücher und Lehrmethode. Demnach sollen die Kinder erstens direkt die „wertvollsten Bücher“ und „ewigen Bücher“ vorgelesen bekommen. Die Bücher sind die originalen konfuzianistischen, taoistischen und buddhistischen Bücher (englische klassische Bücher werden später hinzugefügt), die meistens davon sind über zwei tausend Jahre alt. Zweitens sollten die Kinder die Lektüre mehrmals wiederholen, bis zu über hundertmal, unabhängig davon, ob sie die Bücher verstehen können oder nicht. Kritisiert wird auch der Erziehungsstil in den modernen Schulen, der das „Verstehen“ bei den Kindern zu stark betont. Ab 1996 begann Wang in Form von Vorträgen die Bewegung in Festland-China zu erweitern. Der berühmteste Vortrag, genannt „Ein für ein Jahrhundert erschütternder Vortrag“, wurde am 24.07.2001 an der Peking Normale Universität gehalten. Er wurde danach durch über 600 Videos oder Artikel im Internet dokumentiert und durch ungefähr fünf Millionen CDs von unterschiedlichen Instituten weiter verbreitet⁵⁴. Bis zum Jahr 2002 hatte Wang insgesamt 700 bis 800 Vorträge unter den Chinesen in Festland-China, Taiwan, Südostasien, Hongkong/Macau und den USA gehalten. Inzwischen werden über eine Millionen Kinder in Taiwan, über fünf Millionen in Festland-China und weltweit auf diese Weise erzogen⁵⁵.

Diese Bewegung basiert auf der Grundidee, dass man während der Kindheit die beste Absorptionsfähigkeit und das stärkste Gedächtnis hat. Das heißt, die Kinder können

⁵⁴ Dieser Vortrag wird im Internet ein „Ein für ein Jahrhundert erschütternder Vortrag“ genannt (一场演讲, 百年震撼). Diese Daten werden im Vorwort des Buches „Du Jing für 20 Jahre“ präsentiert. Dieses Buch wird 2014 als Gedenken an die Initiierung der „Du Jing“-Bewegung vor zwanzig Jahre veröffentlicht. Caigui Wang 王财贵: Beijing, 2014.

⁵⁵ Die Art und Weise sieht man in „Du Jing Handbuch für Kinder (儿童读经教育说明手册)“, das von Wang, Caigui 王财贵 geschrieben wurde. Herunterladen bei: <http://www.cbes.hcc.edu.tw/files/14-1076-101995,c539-1.php?Lang=zh-tw>. Letzter Besuch: 09.02.2016.10:43

durch das wiederholte Vorlesen alle Inhalte in ihrem Gehirn speichern, unabhängig davon, ob sie kompliziert oder augenfällig sind. Weil in den klassischen Büchern die Grundregeln über das Wesen der Welt, der moralischen Regeln und der zwischenmenschlichen Beziehungen diskutiert werden, werden sie während dieses Prozesses einen Einfluss über lange Zeit unbewusst auf die Kinder ausüben. Die Kinder bilden zwischendurch eine richtige Weltanschauung, lernen Selbstdisziplin und Respekt im Umgang untereinander. Auch wenn die Kinder die Inhalte noch nicht richtig verstehen können, können sie sie während des mehrmaligen Vorlesens aufnehmen und haben dann die Möglichkeit in der Zukunft, solche Grundregeln weiter anzuwenden und darüber nachzudenken.

Ein zweiter Vorteil dieser Lernmethode liegt darin, laut den Befürworter, dass die Kinder während dieses Prozesses die Muttersprachfähigkeit völlig entwickeln können, die als Grundlage aller weiteren Lernfähigkeiten funktioniert. Wang behauptet, Kinder hätten eine andere Weise als Erwachsenen, d.h. die „eintauchende“ Weise, zu lernen: Sie könnten den Inhalt absorbieren, den sie noch nicht verstanden hätten. Deshalb könnten die Kinder das schönste und eleganteste Chinesisch direkt adoptieren. Wenn sich die Kinder durch „Vorlesen“ an das klassische Chinesisch gewöhnt hätten, würden sie keine Schwierigkeit beim alltäglichen oder modernen Chinesisch haben. Das Erlernen anderer Inhalte, wie zum Beispiel Mathematik oder Geige, werde einfacher, weil die Kinder das Mittel der Sprache ziemlich gut beherrscht hätten.

Befürworter dieser Bewegung belegen anhand vieler Beweise, dass die Kinder, die so unterrichtet würden, besser ausgebildet seien: Sie seien klüger und könnten schneller als die anderen Kinder lernen; sie könnten sich einfacher konzentrieren und beruhigen; sie könnten besser mit den anderen umgehen. Wangs Wunsch ist allerdings größer: Er hofft, dass man die chinesische klassische Kultur durch eine solche Bewegung wieder popularisieren kann. Wang erwähnt, die klassische Kultur gehe wie in China weltweit dem Niedergang entgegen. Er will eine „chinesische

Renaissance“ durch die Wiederherstellung der verlorenen „Klassischen Erziehung“⁵⁶ anregen.

5.2.5.2 Die Zhiqian-Schule: Erweiterung ins Ausland

Die Hamburger Zhiqian-Sprachschule wurde am 28.09.2009 als die erste „Du Jing“-Sprachschule im gegenwärtigen Europa gegründet. Die Zhiqian-Sprachschule ist auch die erste Sprachschule außerhalb der chinesischen Gesellschaften (Festland-china, Hongkong, Taiwan, Südostasien), die die „Du Jing“-Bewegung unterhält.

Die Gründerin dieser Schule, Frau Dr. Mei Yang, eine klassische Indologin, adoptierte die Idee von der „Du Jing“-Bewegung im Jahr 2003 und wendete die Methode im Ausland an. Nach der Geburt ihrer Tochter im Jahr 2005 versuchte sie, in Hamburg einen „Werke der chinesischen Klassik“- Kurs an den bestehenden Sprachschulen zu beginnen, damit ihre Tochter, die einen amerikanischen Vater hat und zuhause Englisch spricht, auf diese Weise Chinesisch lernen kann. Nachdem die Institutionalisierung zur normalen Sprachschule gescheitert war, fing Yang an, eine kleine „Du Jing“- Gruppe zu organisieren. Es folgt weitere Gruppen. Nach dem Besuch von Caigui Wang 2009 wurde die Zhiqian (致谦)-Sprachschule in Hamburg gegründet. Diese Sprachschule besteht seit mehr als sieben Jahren. Bis zu 8 Lehrerinnen leiteten 65 Schüler in fünf Klassen an der Zhiqian-Schule jedes Wochenende (Yang杨媚 in Wang王财贵 2014, S. 218). Insgesamt haben Hunderte Kinder aus Familien aus ganz Deutschland, Frankreich, Finnland, Ungarn und England die einwöchigen intensiven „Du Jing“-Kurse jedes Quartal in Hamburg besucht⁵⁷, deren Motivation, Interesse und Lerneffekt beim Chinesisch-Lernen weit über das normale Niveau in den anderen Sprachschulen sind.

Mei Yang weist nach ihrer Untersuchung daraufhin, dass die meisten chinesischstämmigen Kinder im Ausland sehr schwer Chinesisch lesen und schreiben können, weil sie nur durch alltägliche Kommunikation mit den Eltern ihre Sprachfähigkeit beim Hörverständnis und mündlichem Ausdruck relativ besser

⁵⁶Hier meinen die „Du Jing“ Befürworter die Erziehungsweise mit Vorlesen und Aufsagen als die hauptsächliche Unterrichtsmethodik.

⁵⁷Die Daten und Informationen stammen von der Webseite der Zhiqian-Schule in Hamburg: Rückblick im Jahr 2013 (2013 年汉堡中华经典文化协会与致谦学堂活动回顾). Webseite: http://blog.sina.com.cn/s/blog_66932d4e0101e2a0.html. Letzter Besuch: 31.07.2015.9:50

entwickeln können⁵⁸. In diesem Fall können sie nur den oberflächlichen Inhalt auf Chinesisch verstehen und noch schlechter ausdrücken. Je weiter ihr Denkvermögen in der einheimischen Sprache entwickelt wird, desto unwilliger sind sie, Chinesisch zu sprechen. Ein solcher Teufelskreis führt dazu, dass die Kinder Chinesisch und ihr Chinesentum allmählich für überflüssig halten. Zugleich geht ihr subjektives Zugehörigkeitsgefühl zu China verloren. Yang glaubt, durch „Du Jing“ können die Kinder die chinesischen Wortzeichen effektiv kennenlernen und ihr Sprachgefühl durch Wiederholung entwickeln. Eine solche Methodik lehnt modernes Chinesisch und alltägliche Kommunikation nicht ab, weil die Befürworter behaupten, dass das „alte“ „abstrakte“ und „schwere“ Chinesisch das „moderne“ „konkrete“ und „einfache“ Chinesisch „decken“ könne. Nachdem die Kinder durch Wiederholung das schwierigste „alte“ Chinesisch unbewusst beherrscht haben, können sie in ihrer Freizeit das moderne Chinesisch selbst anwenden. Wichtiger ist, dass die Kinder engeres Zugehörigkeitsgefühl zum Chinesischen und zur chinesischen Kultur bilden können.

Seit der Gründung der „Du Jing“-Kurse in Hamburg wurden ähnliche Kurse in sieben Städten in Deutschland angeboten. Hunderte Familien setzen sich ein, ihre Kinder zuhause zu unterrichten. In Paris, Lyon, Helsinki, Den Haag, Budapest, London und Edinburgh fangen die Eltern an, ihre Kinder „Werke chinesischer Klassik“ vorlesen zu lassen. Viele Lerngruppen mit der gleichen Grundidee werden aufgrund der Verbindung der Familien gegründet. In Nordamerika, direkt beeinflusst von der Zhiqian-Schule, wurden ähnliche Kurse in Boston und Phoenix gegründet, sowie in Australien (a. a. O., S. 222). Nachdem Caigui Wang und Mei Yang 2015 Nordamerika besuchten, schießen mehrere „Du Jing“-Schule und Gruppe wie Pilze aus dem Boden.

5.2.5.3 Die Rolle der Eltern

Die Lernmethode in der Zhiqian Schule ist einfach: Vorlesen und Wiederholen. In den Klassenzimmern lesen die Kinder jedes Wochenende unterschiedliche klassische

⁵⁸Yang, Mei 杨媚: Die Lösung des Chinesischunterrichts für die chinesischen Nachkommen im Ausland. (海外华文教育的解决之道) Webseite: http://blog.sina.com.cn/s/blog_483aa3d70100mugd.html. Letzter Besuch: 31.07.2015.9:58.

Texte je nach ihrem Alter vor. Die Lehrerinnen, die auch Mütter der Schüler sind, lesen vor, um die Kinder zu leiten. Die Lehrerinnen sollen auch vielartige Techniken ausüben, damit die Kinder mit Engagement durchhalten können. Nach der Beobachtung vor Ort⁵⁹ sind der Psychostatus der Kinder und ihr Lerntempo in der Zhiqian-Schule deutlich besser als in den Sprachschulen mit der populären Lernmethode. Laut dem Klasseprotokoll, das am 08.06.2015 veröffentlicht wurde⁶⁰, haben die Kinder in der ersten Klasse (2-4 Jahre alt, begleitet von den Eltern) einen 1420 wörterlangen Abschnitt von „Die Große Wissenschaft“ (Da Xue 大学)⁶¹ 22-mal vorgelesen. Die Kinder in der zweiten Klasse (4-6 Jahre alt) haben einen 660 wörterlangen Abschnitt und einen 1370 wörterlangen Abschnitt von „Gespräche des Konfuzius“ (Lun Yü 论语)⁶² 21-mal und 3-mal vorgelesen, und dann haben die Kinder einige Schriftzeichen und zwei Gedichte gelernt. Die Kinder in der dritten Klasse (6 Jahre alt) haben einen 839 wörterlangen Abschnitt und einen 1083 wörterlangen Abschnitt insgesamt 12-mal vorgelesen, danach lasen einige Kinder auswendig vor. Am Ende wurde ein neues Gedicht gelernt. Jedes Kind hat die gelernten Gedichte auswendig gelernt. Die Kinder in der vierten Klasse (Schulalter) haben einen 1365-Wörter-langen Abschnitt von „Gespräche“ 8-mal vorgelesen. Drei gelernte Gedichte wurden dann wiederholt und drei neue Gedichte werden gelernt. Ein Mädchen gab zwei Bücher zurück, die sie während der vergangenen Woche gelesen hat, und lieh sich „Gullivers Reisen“ aus (alle drei Bücher sind auf Chinesisch).

Die Kinder an der Zhiqian-Schule können die eintönige Vorleseaufgabe so effektiv durchführen, weil sie zum Ersten in einem solchen Kollektiv Spaß an der

⁵⁹ Beobachtung fand im März 2014 und Jan.2015 statt.

⁶⁰ Unterrichtsprotokoll jedes Wochenendes wird im Blog der Zhiqian-Schule veröffentlicht. Hier wird die Teaching Rekord am 01.08.2015 zitiert. Webseite: http://blog.sina.com.cn/s/blog_66932d4e0102vvvi.html. Letzter Besuch: 07.08.2015.10:15

⁶¹ „Die Große Wissenschaft“ (Da Xue 大学) ist ein Artikel unter den „vier konfuzianischen Büchern“ vor über zweitausend Jahren. Es stellt eines der wichtigsten klassischen Werke des Konfuzianismus dar. Dieser Abschnitt ist für Wissenschaftler, die in der Zukunft Verwalter eines Landes werden wollen. In „Die Große Wissenschaft“ werden die Prinzipien über die individuelle moralische und wissenschaftliche Bildung sowie die Grundidee der Politik diskutiert.

⁶² „Gespräche des Konfuzius“ (Lun Yü 论语) ist auch ein Buch unter den „vier konfuzianischen Büchern“ vor über zweitausend Jahren. Es stellt das wichtigste klassische Werk des Konfuzianismus dar. „Gespräche des Konfuzius“ ist ein Dokument für die Gespräche zwischen Konfuzius und seinen Schülern.

Zusammenarbeit haben. Zum Zweiten bringt die effektive Kooperation der Eltern zuhause den Kindern den großen Antrieb. Die Eltern müssen die Kinder effektiv und dauernd ermutigen, damit sie jeden Tag mindestens eine halbe Stunde vorlesen können. Die Kinder sind begeistert und wollen mehr vorlesen, wenn sie nach ihrer Anstrengung den abstrakten Text flüssig vorlesen können. Lernerfolg wird so erreicht. Das durchschnittliche Sprachniveau der meisten Kinder an der Zhiqian-Schule ist offensichtlich viel besser als bei den meisten Kindern an den normalen Sprachschulen, was man durch die Zahl der Wortzeichen, die sie kennen, und ihre Fähigkeiten beim Lesen, Hören, Schreiben und mündlichem Ausdruck sehen kann. Viele Eltern nehmen auch persönlich an der „Du Jing“- Gruppe teil. Die Eltern organisieren die Lesegruppe „Gespräche des Konfuzius 100“ und „Mon Dsi 100“⁶³ und ermutigen sich dabei untereinander.

Durch das folgende Interviewmaterial sieht man die Wirkung des starken Willens der Eltern: Nach dem Interview (am 02. Jan. 2015) mit einer Mutter müssen ihre Kinder jeden Morgen eine Stunde früher aufstehen, um Bücher vorzulesen. Erst danach dürfen die Kinder frühstücken und zur Schule gehen. Nach der Schule noch eine Stunde für Vorlesen, danach können die Kinder spielen oder Geige üben. Ein kurzes Gespräch zwischen der Mutter und dem Kind wird von ihr erwähnt:

Das Kind fragt: „Warum soll ich jeden Tag vorlesen?“

Mutter: „Warum sollst du jeden Tag essen?“

Kind: „Warum soll ich denn jeden Tag das gleiche Essen essen?“

Mutter: „Du kannst nun unterschiedliche Bücher vorlesen. Aber du musst sowieso vorlesen!“

⁶³ Diese zwei Gruppen bilden sich unter den Eltern, die miteinander vereinbaren, die konfuzianistischen Bücher „Gespräche des Konfuzius“ und „Mon Dsi“ 100-mal während einer bestimmten Frist vorlesen zu wollen. Die Eltern melden sich (hauptsächlich im Internet) miteinander jeden Tag, nachdem sie jeden Tag vorgelesen haben, damit sie besser durchhalten können.

Die Untersuchung stellt auch heraus, dass viele Konflikte in den „Du Jing“- Familien existieren: Wegen des Konflikts zwischen dem Befehl der Eltern und dem Widerstand der Kinder verschlimmert sich die Beziehung zwischen Generationen, sogar zwischen Ehepartnern. Weil die Eltern zu stark glauben, dass das Erlernen der klassischen Werke wichtiger als allen anderen Inhalten ist, werden andere Aktivitäten der Kinder aufgehalten. Auch die schulischen Leistungen verschlechtern sich. Weil die Eltern die Kinder zu viel vorlesen lassen, verlieren die Kinder ihr Interesse an Chinesisch oder sogar für das Lernen. Man braucht eine starke Motivation für die Durchführung von „Du Jing“. Aber einige Eltern, manchmal Mütter, haben ihre Motivation übertrieben. Nachdem sie die Grundidee von „Du Jing“ akzeptiert haben, hoffen sie, dass sich ihre Kinder unbedingt nach einer solchen Erwartung entwickeln können. Sie tendieren weiterhin dazu, zu glauben, dass sich ihre Erwartung erfüllen, nachdem sie ein solches Ziel für ihre Kinder gesetzt haben und ihre Kinder darum stark genug zu fordern. Solche Konflikte sind in „Du Jing“-Gruppe der Überseechinesen deutlich zu beobachten, weil die elterliche Motivation für die Durchführung von „Du Jing“ vergleichsweise stark ist. Allerdings ist es ein solches Phänomen, besonders im Erlernen des Chinesischen, bei allen chinesischen Eltern häufig zu sehen. Die Gemeinsamkeit des Konflikts liegt darin, dass die Eltern immer wollen, die Entwicklungsrichtungen der Kinder absolut zu planen. Nachdem die Eltern überzeugt sind, dass eine bestimmte Lernmethode (oder die Planung) für ihre Kinder wirkungsvoll ist, tendieren sie dazu, diese Methode völlig durch die Kinder verwirklichen zu lassen. Sie vernachlässigen, dass die effiziente Lernstrategie für jedes Kind unterschiedlich sein könnte. In den folgenden Abschnitten wird die kulturelle Wurzel eines solchen Phänomens oder der ähnlichen Phänomene weiter erläutert.

5.3 Die Einflüsse des „Erlernen des Chinesischen“ auf die Kinder

Als die Überseechinesen das „Erlernen des Chinesischen“ als das wichtigste Mittel für den Erhalt der ethnischen Eigenschaften für ihre Kinder genommen haben, weiter gefragt wird dann, welche Effekte die bestimmte Lernstrategie den chinesischen

Nachkömmlingen mitgebracht hat. Im folgenden Subkapitel wird diese Frage beantwortet.

5.3.1 Die intergenerationelle Kommunikation

Vor dem natürlichen Verlust der chinesischen Sprachfähigkeit ihrer Kinder fühlen die Eltern sich manchmal ratlos. Sie sind verwirrt wegen ihrer Unsicherheit über die zukünftige Entwicklungsmöglichkeit ihrer Kinder: Sie wollen einerseits nicht, dass ihre Kinder ihre „eigene“ kulturellen Eigenschaften verlieren, und andererseits wissen sie nicht, welche Rolle dieser Teil der chinesischen Kultur im Leben ihrer Kinder spielen soll. Es ist eine harte Herausforderung für jede Familie, den Kindern zu helfen, die kulturellen Merkmale der beiden Seiten zu integrieren und damit einen Vorteil für die Kinder zu erschaffen. Überall ist zu sehen, dass jede chinesische Familie gegen einen solchen „Verlust“ ankämpft und hofft, dass ihre Kinder „mindestens Chinesisch sprechen können“. Eine starke Motivation vieler Eltern für das „Kämpfen“, um ihre Kinder Chinesisch lernen zu lassen, liegt nun darin, dass sie unbedingt halten wollen, dass ihre Kinder so etwas „ähnlich“ wie sie bleiben können und sie nicht mit ihren Kindern in einer „Fremdsprache“ reden müssen. Die chinesischen Eltern tendieren dazu, zu glauben, dass sie berechtigt sind, Entscheidungen für ihre Kinder zu treffen. Eine solche Motivation wird im Kapitel 7 weiter analysiert.

Die größte Herausforderung für die Eltern liegt darin, ihren eigenen Willen auf ihre Kinder durchzuführen. Es geht auch um die Besonderheit der chinesischen Sprache. Das Chinesisch wird historisch insbesondere zur Schreibung verwendet. Man muss gleichzeitig zwei einzelne Systeme beherrschen, nämlich das Schriftsystem und das phonetische System, damit man Chinesisch frei sprechen und lesen kann. Auf der einen Seite ist diese Aufgabe nicht einfach: Die Kinder müssen sich sehr anstrengen, um die Schriftzeichen auswendig zu lernen. Die Selbst-Disziplin ist dafür die erste Voraussetzung. Auf der anderen Seite sind die Kinder vor einer solchen Schwierigkeit ganz allein. Eine solche Lernmethode ist völlig anders als die in der deutschen Grundschule, die von ihnen gut gewöhnet wird. Ihre Eltern können ihnen dabei auch sehr schwer helfen, weil ihre eigene Lernerfahrung des Chinesischen völlig unterschiedlich ist. Es führt zum starken Widerstand der Kinder. Die transkulturelle Fähigkeit und Erziehungsmethode der Eltern wird herausgefordert. Es ist kein Wunder,

dass das Erlernen des Chinesischen viele Kinder qualvoll und nach Jahren erfolglos ist. Der Konflikt wegen des Erlernens des Chinesischen zwischen Generationen kommt deshalb aus dem Konflikt zwischen der elterlichen Beschränkung und der kindlichen Selbstständigkeit. Der größte Wunsch der Eltern, die Erwartung für Lernerfolg ihrer Kinder haben, ist das, dass ihre Kinder „folgsam“ sein können. Nach dem jahrelangen Kampf zwischen Generationen lernen die beiden Seite Kompromiss: Die Eltern können den eigenen Will der Kinder teilweise respektieren, und die Kinder können der Autorität der Eltern teilweise folgen. Die Eltern lernen zu akzeptieren, dass ihre Kinder nicht völlig zu ihnen „gehören“. Die Kinder lernen ebenfalls zu akzeptieren, dass die Interdependenz zwischen ihnen und ihren Eltern stärker als ihre deutschen Altersgenossen sind. Auf diese Weise beeinflussen die erworbene chinesische Sprache und der Lernprozess innerhalb der Familien das „Selbst“ der chinesischen Nachkömmlinge. Die Selbststruktur der Kinder wird so in transkulturellen Kontext geformt.

5.3.2 Die Einflüsse der jeweiligen Lernstrategien

Es ist eine zweifellose Entscheidung der Eltern für das Erlernen des Chinesischen der Kinder. Danach müssen die Eltern aber genau über ihre Schwierigkeiten (vgl. Abschnitt 5.2.3) nachdenken: Wie sollen die Kinder Chinesisch lernen, und welchen Einfluss der chinesischen Kultur sollen sie annehmen? Die von Eltern ausgewählte Lernstrategie und die entsprechenden Lehrbücher, Methoden und Praxen hängen stark von ihren Kenntnissen der chinesischen Kultur und Sprache und ihrer Betonung des Erlernens des Chinesischen ihrer Kinder ab. Hinter der konkreten Lernstrategie steht der Status der Integration der Eltern und ihre Erwartung in Bezug auf die Integration ihrer Kinder. Die Integration der Kinder wird auf diese Weise von der elterlichen Entscheidung beeinflusst. Ein solcher lebenslange Einfluss ist besonders offensichtlich während der Kindheit.

Die Eltern, die sich für die institutionellen Sprachschulen (wie im Abschnitt 5.2.2 vorgestellt) als die hauptsächliche Lernmethode für Chinesisch entschieden haben, sind

die größte Gruppe. Viele Eltern davon vertreten ein Extrem: Sie verarbeiten den kulturellen Unterschied nicht persönlich. Sie haben nur die „populäre“ Möglichkeit angenommen, ohne über die Lernmethode ihrer Kinder ernsthaft nachzudenken. Sie müssen sich weder über den Inhalt des Unterrichts noch über die Lernmethode selbst Gedanken machen. Sie müssen nur jeden Tag oder jede Woche ihre Kinder fordern, damit sie die von dem chinesischen Lehrer geforderte Hausaufgabe rechtzeitig machen können (de facto haben viele Eltern sogar das auch nicht getan). Es ist kein Wunder, dass die Kinder ihr Interesse am Lernen verlieren und nur einen geringen Lernerfolg erzielen. Gleichzeitig geht ihr Zugehörigkeitsgefühl zur chinesischen Kultur verloren. Folglich geben die enttäuschten Eltern ihre Erwartung von den „chinesischen Eigenschaften“ sowie der chinesischen Sprachfähigkeit ihrer Kinder ratlos auf. Die Eltern beklagen auch ratlos, dass ihre Kinder „nicht ähnlich wie sie sind“. Zum Beispiel sind ihre Kinder nicht so intim und folgsam mit ihnen wie sie selbst oder ihre chinesischen Altersgenossen. Folglich tendieren einige Eltern dazu, zu glauben, dass die chinesischen Eigenschaften, inklusiv die chinesische Sprachfähigkeit, für den sozialen Aufstieg der Kinder in Deutschland gar nicht notwendig, sogar schädlich sind, weil die mit dem alltäglichen Leben der Kinder anscheinend widersprechen. In den Augen dieser Eltern bringen die chinesischen Merkmale Konflikte oder Schwierigkeiten zum Leben der Kinder in Deutschland. Zusammenfassend ist zu sagen: Die Lernstrategie dieser Arte von Eltern ist das Produkt des Mangels an kulturellem Bewusstsein. Sie lassen ihre Kinder Chinesisch lernen wegen der Triebkraft aus ihrer tiefliegenden Selbststruktur, die sich aus der Tradition speist. Sie haben tatsächlich die zwei Kulturen während der Erziehung entgegengesetzt, weil sie wenig auf die Verarbeitung der kulturellen Unterschiede geachtet haben und die zwei Kulturen nicht integrieren können. Wegen der Schwierigkeit bei der Herausbildung einer doppelkulturellen Identität erreichen sie nur einen geringen Erfolg beim Erlernen des Chinesischen durch Kinder.

Die „Du Jing“- Gruppe mit ihrer starken Überzeugung in Bezug auf die Bedeutung der chinesischen klassischen Kultur stellt sich als eine absolute Minderheit in Überseechinesen dar. Viele von ihnen vertreten ein anderes Extrem. Vielen Eltern

bemühen sich, die „Essenz“ der chinesischen Kultur, nämlich das Wertesystem der klassischen Werke, durch „Vorlesen“ ihren Kindern zu überliefern. Sie wollen vermeiden, dass ihre Kinder völlig von der deutschen Kultur modelliert werden. Diese Eltern hoffen, dass die von den klassischen Werken befürworteten Charaktere die Persönlichkeit ihrer Kinder leiten können. Mit anderen Worten: Erst ein richtiger Chinese werden und dann ein hervorragender Deutscher. Die Eltern halten die chinesische Herkunft der Kinder nicht für „nutzlos“ für ihre zukünftige Entwicklung. Sie hoffen, dass eine solche chinesische kulturelle „Wurzel“ auf diese Weise bei den Kindern beibehalten werden kann, damit die Kinder (und noch die weiteren Nachkommen) in der Zukunft noch von ihrer chinesischen Herkunft genährt werden können. Deshalb sind die „Du Jing“- Eltern sich mehr für das Erlernen des Chinesischen ihrer Kinder engagiert, und ihre Kinder beherrschen mehr Sprachkenntnisse und kulturelle Erkenntnisse. Die Kinder werden mehr von der chinesischen Weltanschauung modelliert: Sie sind bescheidener, folgsamer und milder. Einige ältere „Du Jing“- Kinder fügen im Interview hinzu, dass, wenn sie während ihrer Interaktion mit dem Deutschen ihre kulturelle Spezialität bemerken, sie sich selbstbewusster fühlen und sie die Umstände offener behandeln können. Das bedeutet, sie beibehalten mehr hochgeschätztes „Chinesischtum“, das sie durch „Vorlesen“ absorbiert rekonstruiert haben⁶⁴. Zusammenfassend ist zu sagen, dass die „Du Jing“- Eltern die Eltern mit dem höchsten Versuch vertreten, ihre chinesische Identität zu rekonstruieren und zu verstärken. Eine solche Zielsetzung bringt vielen von ihnen eine starke Motivation, sodass sie viele andere Sache, zum Beispiel die harmonische Beziehung zwischen Generationen, vernachlässigt haben.

Es gibt noch Eltern, die außerhalb der beiden „Du Jing“ und „normale Sprachschule“- Gruppen stehen. Sie sind auch unzufrieden oder nicht nur zufrieden mit der Bildung an den Sprachschulen. Sie probieren gleichzeitig andere Methoden, wie zum Beispiel die

⁶⁴ Diese Schlussfolgerung kommt aus a) Interview mit einigen „Du Jing“-Kindern, die älter geworden sind (16 und 17) und b) einer Online-Umfrage und Interviews mit den Eltern und Lehrern. Die älteren Kinder erinnern sich an ihr Schulalter und geben solche Angaben. Die jüngeren „Du Jing“-Kinder können über ein solches Thema noch nicht so richtig reden, aber durch Beobachtung finden ihre Lehrer und Eltern, dass sie mehr der vorgenannten „chinesischen Eigenschaften“ in ihrem Verhalten zeigen.

Kinder im Schulalter für ein Jahr nach China zu schicken, private Lehrer für Chinesisch zu finden oder eigene Lernmethoden für die Kinder zu entwickeln, damit ihre Kinder durch das effektive Erlernen des Chinesischen auch eine organische Kombination der beiden Kulturen herstellen können. Anders als die „Du Jing“- Eltern, stellen solche Eltern die chinesische klassische Kultur nicht auf den ersten Platz in den Vordergrund hinsichtlich der Integration ihrer Kinder; allerdings sieht man ihr zielstrebiges Engagement darin, damit ihre Kinder neben ihrer deutschen Identität ausgeprägte chinesische Eigenschaften erwerben können. Man erkennt ihre Zielsetzung in Bezug auf eine harmonische doppelkulturelle Identität ihrer Kinder.

In die vorherige Diskussion werden die Eltern, nämlich die erste Generation der chinesischen Migranten, typisiert. Aber die Tatsache ist manchmal komplizierter. Vielen Eltern nehmen gleichzeitig unterschiedliche Lernstrategien an oder lassen ihre Kinder sich frei entwickeln, weil sie nicht mehr in der Lage sind, ihren Plan fürs Erlernen des Chinesischen zu verwirklichen. Die Eltern bieten die Weise, auf die die Kinder ihre chinesische Prägung erkennen und verstehen. Nachdem sie aufgewachsen sind, werden die Kinder aufgrund die Bemühe ihrer Eltern ihre chinesischen Eigenschaften weiterverarbeiten. Bei Pubertät werden die meisten von Ihnen wieder den Bedarf haben, ihre chinesische Identität spontan zu erforschen. Die Kinder bemerken die sozialen Bedeutungen ihrer unauslöschlichen chinesischen Merkmale. Sie gestehen sich auch ein, dass sie sich nur schwer von der chinesischen Gemeinschaft völlig entbinden können. Sie interessieren sich wieder für Chinesisch: Sie haben sich für ein Austauschstudium in China entschieden, oder wollen mehr chinesische Kunst oder populäre Kultur erfahren. Die praktische Sprachfähigkeit wird in der ersten Linie gefragt. Die meisten aus der zweiten Generation der Chinesen sehen sich trotzdem mehr als „Deutsche“, aber können trotzdem mehr oder weniger ihre Verknüpfung mit China halten. Sie wissen ganz genau, dass sie ihre chinesische Identität nicht aufheben können. Zwischen den zwei Kulturen auf ihre eigene Weise zu balancieren, ist ihre lebenslange Aufgabe.

5.4 Zusammenfassung dieses Kapitels

In diesem Kapitel wird untermauert, dass die Methode für das Erlernen des Chinesischen die Verarbeitung des chinesischen kulturellen Erbes und die Rekonstruktion der chinesischen Identität widerspiegelt. Deshalb betrifft die Schwierigkeit des Erlernens des Chinesischen der Kinder de facto die Schwierigkeit bei der (multigenerationalen) Integration. Folglich als die erste Generation der MigrantInnen sind die Eltern die wichtigste und wirkungsvollste Hilfskraft bei der Herausbildung der ethnischen Identität ihrer Kinder, damit sie sich in Deutschland besser integrieren können.

Ein Überblick über das Erlernen des Chinesischen durch die chinesischen Nachkömmlinge in Deutschland wird am Anfang dieses Kapitels gegeben. Nach der Analyse der Schwierigkeiten des Erlernens sowie der „Du Jing“- Methode als eine Reflexion darüber, wird hervorgehoben, dass die Eltern sowohl die stärkste Hilfskraft beim Erlernen des Chinesischen als auch das beste Vorbild bei der „Integration“ der Kinder sind. Beispiele aus Interviews zeigen, dass, wenn die Eltern völlig von den fertigen Lernstrategien abhängig sind, vernachlässigen sie, ihren Kindern beim Wechsel zwischen den zwei Kulturen persönlich zu helfen. Nur wenn die Eltern ein integriertes Verhaltensmuster entwickelt haben, können die Kinder ihre chinesischen Eigenschaften erhalten und darauf eine doppelkulturelle Identität sowie ihr kulturelles Bewusstsein entwickeln. Viel Fleiß und Selbstdisziplin wird in diesem dauerhaften Prozess sowohl von den Kindern als auch von den Eltern gefordert.

Die konkrete Lernstrategie ist hauptsächlich von den Ressourcen der Eltern abhängig. Alle Eltern bemühen sich darum, die chinesischen Eigenschaften ihrer Kinder aufgrund ihrer eigenen sozialen Stelle herauszubilden. Sie bemühen sich tatsächlich darum, ihr aktuelles Leben in Deutschland mit der von ihnen verstandenen „chinesischen Kultur“ zu interpretieren. Es hängt einerseits von ihrer bestehenden Position in der sozialen Struktur in der Aufnahmegesellschaft ab, und andererseits das Potenzial für den sozialen Aufstieg vorbehalten. Mit dem Lehrbuch, der Lernroutine, den chinesischen kulturellen Aktivitäten und der Erwartung für das Erlernen, die Eltern erzählen den

Kindern ihre eigene Bedeutung für „ein Chinese in Deutschland“ zu werden. Durch die von den Eltern bestimmte Lernstrategie sieht man deshalb in der ersten Linie ihre Erwartung der Eltern für die Kinder in Bezug auf „Integration“. Während dieses Lernprozesses, der direkt und stark von ihrem Elternhaus beeinflusst wird, konstruieren die Kinder ihr Bewusstsein als Mitglied der chinesischen ethnischen Gruppe in Deutschland. Die chinesischen Eigenschaften der Kinder, die durch das „Erlernen des Chinesischen“ interpretiert und erhalten werden, stellen sich als die wichtigste Quelle ihrer chinesischen Identität dar.

Zur Integration der zweiten Generation der Zuwanderer ist das Erlernen der ethnischen Sprache ein effektives Mittel, damit die Kinder ihre doppelkulturelle Identität herausbilden können. Im Kapitel 6 wird die Entwicklung der S-Schule detailliert zurückblickt. Gezeigt wird, wie die Eltern aus einem bestimmten sozialen Kreis einen Weg für ihre Kinder entwickeln, damit ihre Kinder eine doppelkulturelle Identität in Deutschland durch das Erlernen des Chinesischen herausgebildet haben.

6. Ein eigener Weg: Eine selbst organisierte Lerngruppe

In dem vorangegangenen Kapitel wurden die allgemeine Lernmethodik des Erlernens des Chinesischen und ihre Wirkungen auf die Herausbildung der ethnischen Identität der chinesischen Nachkömmlinge analysiert. Danach gilt es festzustellen, dass die Schwierigkeit beim Erlernen des Chinesischen aus der Herausforderung der „Integration“ kommt. Dargestellt wurde auch, auf welche Weise solche Lernmethoden von dem elterlichen Verständnis von der chinesischen Kultur beeinflusst werden.

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Fallstudie intensiv und konkret präsentiert. Die Entstehung und Entwicklung einer kleinen selbst-organisierten Lerngruppe für das Erlernen des Chinesischen wird vorgestellt. Durch die einzigartige und zielstrebige Mühe der Eltern sieht man, auf welche Weise sie ihren Kindern bei der Herausbildung einer neuen Identität in Deutschland durch das Erlernen des Chinesischen helfen. Folgende Fragen werden beantwortet: Was für eine Motivation haben die Eltern von dieser Gruppe, ihre Kinder Chinesisch erlernen zu lassen? Wie behandeln die Eltern die kulturellen Unterschiede während des Erlernens des Chinesischen? Wie wird das Bewusstsein über die elterlichen chinesischen Merkmale auf die Kinder übertragen? Mit anderen Worten: Wie wird die ethnische Identität der Kinder nach der elterlichen Erwartung für „Integration“ selektiv rekonstruiert? Die spezielle Wirkung der chinesischen Selbststruktur wird auch aufgrund der bestehenden Analyse (vgl. Kap. 5) ausführlicher erläutert.

6.1 Eine kleine Gruppe

Vor allem werden alle initiiierenden Mütter dieser Gruppe vorgestellt. Die demografischen Informationen der teilnehmenden Mütter von dieser Schule sind im Folgenden:

Name der Mutter	Erfahrung in Deutschland	In Deutschland seit	Mann	Name des Kindes	Geburtsinformation des Kindes	Eintrittszeit
EA	EA hat Diplom in BWL in Deutschland vollendet und dann verheiratet. Ihr Mann hat in Informatik promoviert. Sie ist jetzt als Leiterin der S-Schule tätig und hat anderes Nebenjob im Bereich Kulturaustausch.	Früher als 2000	Chinesen	a	2006 in Deutschland	Feb.2012 (bei Gründung der Schule)
EB	EB hat Germanistik in China studiert und in Deutschland in ihrem Fach zur IT gewechselt. Sie ist jetzt berufstätig in einer IT Firma.	1999	Deutscher	b' (mit „“ bedeutet Junge)	2006 in Deutschland	Feb.2012 (bei Gründung der Schule)
EC	EC hat das Magisterstudium in Germanistik in Deutschland vollendet. Sie war in einer Handelsfirma berufstätig und ist jetzt eine halb-Zeit Chinesisch-Lehrerin an einer Sprachschule.	1993	Deutscher	c	2005 in Deutschland	Feb.2012 (bei Gründung der Schule)
ED	ED hat Magisterstudium in Kommunikationswissenschaft in Deutschland vollendet. Sie arbeitet jetzt in einer Firma.	Früher als 1994	Deutscher	d	2007 in Deutschland	Feb.2012 (bei Gründung der Schule)
EE	EE ging nach Deutschland mit ihrem Mann, der damals in Deutschland promoviert. Sie hat in Kommunikationswissenschaft promoviert und organisiert jetzt ihre eigene Kulturaustausch-Startup.	2000	Chinesen	e'	2006 in Deutschland	Jun.2012
EF	EF ging nach Deutschland mit ihrem Mann, der als Expatriate in Deutschland berufstätig ist. Jetzt ist sie Hausfrau und hat das zweite Kind in Deutschland geboren. Sie ist auch die einzige Mutter in der Gruppe, die zwei Kinder hat.	2009	Chinesen	f	2007 in China (jüngere Tochter in 2011 in Deutschland)	Jul.2013
EG				g		

Tabelle 7 Information der teilnehmenden Mütter

6.1.1 Verzicht auf die normalen Sprachschulen

Die Organisierung einer eigenen Lerngruppe für das Erlernen des Chinesischen der durch die eigenen Kinder mit der „Du Jing“- Methode begann im Winter 2011. Die Gründerin EA hat damals mit ihrer Tochter a (Informationen sieht man in der Tabelle 5: Information der teilnehmenden Mütter) die „Du Jing-Intensivkurse“ an der Hamburger Zhiqian-Schule besucht und dann erfahren, dass das Lernen in einem Kollektiv hoch effizient ist. Nachdem sie aus Hamburg zurück nach ihrer Stadt gekommen sind, veröffentlichte EA eine Nachricht auf einer chinesischen Webseite, um die Eltern mit einer ähnlichen Idee zu versammeln, damit sie einen ähnlichen Kurs in ihrer Stadt gründen können. EA wollte ein eigenes Kollektiv gründen, in dem alle Kinder und Eltern einander ermutigen und unterstützen können. Im Feb.2012 sammelte sie die ersten Teilnehmer: fünf Kinder, nämlich a, b', c, d und ein Mädchen, das danach austrat. Ab April 2012 wurde ein Klassenzimmer für wöchentliche Kurse gemietet. Im Juni 2012 trat e' ein. Bis zum September 2012 (Unterrichtsprotokoll zufolge) wurden regelmäßige Lehrmethoden entwickelt. Im Juli 2013 traten f und g ein. Die feste Gruppe—2 Schüler und 5 Schülerinnen—wurde gebildet. Im Sommer 2014 wurde diese Gruppe von Caigui Wang, dem Initiator von „Du Jing“, offiziell als S-Schule benannt. Diese Gruppe bekam ihr handgeschriebenes Namen-Banner mit der chinesischen Kalligrafie von Caigui Wang. Die Mütter lehrten die Kinder und organisierten andere Veranstaltungen, wie zum Beispiel Ausflüge oder Feiern. Die Begründerin EA, als Leiterin dieser kleinen Schule, ist zuständig für die Verwaltungsarbeit.

EA erwähnt, nachdem sie den Lerneffekt in der Zhiqian-Schule erfahren hatte, traf sie die Entscheidung für die Gründung einer eigenen Lerngruppe. Sie hat damals nicht selbst recherchiert, ob es eine solche Gruppe in ihrer Stadt schon gab, sondern von Anfang an ihre Partner selbst gesammelt. Für sie ist es nicht am wichtigsten, eine „Du Jing“- Gruppe zu finden, sondern ein eigenes Kollektiv zu gründen.

(Weiter unten ist das Interviewmanuskript, KJ ist die Interviewerin⁶⁵.)

Aus dem Interview mit EA am 21.06.2014

KJ: *Hast du vorher gedacht, es könnte schon Leute (in Ihrer Stadt) geben, die eine solche Sache („Du Jing“-Gruppe) organisiert haben?*

EA: *Gar nicht. Ich habe nicht darüber nachgedacht, ob es schon jemandem oder einer Gruppe gibt. Ich habe nicht daran gedacht, an eine bestehende Gruppe teilzunehmen. Es könnte mit meinem persönlichen Stil zu tun haben. Ich habe nur gedacht, ich tue das, weil es notwendig ist. Nur das.*

(KJ: 那你有没有想过可能柏林已经有人在做这个东西了。)

EA: 这个我当时根本就没去想过这个问题。是不是已经有人在做啊，一定要去找一个群体，这可能跟每个人的风格差不多吧。当时就是觉得既然需要就去做吧，没有太多的这个想法。)

EA hat von Anfang an eine „eigene“ Gruppe mit dem persönlichen Stil erwartet. Aber für die anderen Mitglieder kommt der Anlass für eine eigene Sprachschule auch aus der Unzufriedenheit mit den bestehenden Sprachschulen in ihrer Stadt. Zum Thema „Warum sende ich mein Kind nicht in die normalen Chinesisch-Sprachschulen“ erzählen einige Mütter von ihren direkten oder indirekten Erfahrungen:

Aus dem Interview mit EE am 31.05.2014

EE: *Ich sage, ich will das nicht, aus zwei Gründen. Einer ist, ich kann die normale Chinesisch-Sprachschule seit Langem nicht wertschätzen, weil viele Lehrer früher Lehrer in Grundschulen in China waren. Ich mag die Lehrmethode in chinesischen Grundschulen nicht. Die Kinder müssen ihre Hände auf den Rücken legen und sich still hinsitzen, und die Disziplin in Klassenzimmer wird sehr betont. Bis zu einem bestimmten Grad muss man der Disziplin in Klassenzimmer folgen, aber dort ist es ein bisschen zu viel. Es ist wie Lehrer-orientiert (die Autorität des Lehrers steht an erster Stelle). Deswegen will ich meinen Sohn nicht in eine solche Atmosphäre schicken, die so anders als seine Umgebung in Deutschland ist. Ich denke, es ist*

⁶⁵ Das originale Interviewprotokolle auf Chinesisch werden auch hinzugefügt, damit alle Informationen aus dem Interview, besonders die Emotion und die Tonart der Befragten nicht wegen der Übersetzung verloren werden.

weder gut für sein Chinesisch-Lernen noch für die anderen Sachen. Ich mag also solche normalen Sprachschulen nicht. ...Und der zweite Grund ist, ich schätze den Inhalt auch nicht, der in normalen Sprachschulen gelehrt wird. ...ich denke, man muss die wertvollsten Sachen lernen, nämlich die Literatur oder das klassische Chinesisch. Ich selbst bin nicht begeistert von den Lehrbüchern dort, und werde meinen Sohn dies nicht lernen lassen.

(EE: 我说我不愿意去。因为我首先出于两方面考虑吧，因为我一直不是很欣赏中文学校，包括因为他们那个中文学校其实很多老师就是国内的小学老师，我不太喜欢中国的那个小学老师的教学方式。小孩子是要背着手啊，是要强调课堂纪律。就是一定的课堂纪律是应该要求，但是他们的要求也有点比较严苛，就是以老师为主导的。所以我不太愿意送他去一个和他在德国所生活的这个环境反差太大的，我觉得那样对他学语言也好，做什么也好，不是一个很好的影响。所以本身我很排斥那样的学校。另外一方面...我认为要学的话真的就是要去学那个有语文的价值的东西，像那个小学课本我真的我自己看了都觉得没什么感觉，那我会让我自己的孩子去学那个东西吗。... 所以我觉得关于内容方面我也不是很认同。)

Aus den vorher zitierten Interviewmaterialien sieht man, dass einige teilnehmende Mütter die normalen Sprachschulen kritisieren, weil die Lehrmethode dort noch sehr „chinesisch“ ist, sodass ihre Kinder sich nicht daran anpassen können. Eine „chinesische“ Weise, nach ihrem Verständnis, betont zu viel Disziplin. Die Autorität des Lehrers oder Buches wird in der Klasse auch betont. Ist eine solche strenge Lehrmethode das Kernproblem? Eine Lehrerin aus einer solchen normalen Sprachschule bestätigt diese Ansicht teilweise:

Aus dem Interview mit LB am 28.06.2014

LB: *Die chinesische Lehrmethode betont die Disziplin sehr. Sie ist ganz streng. Zum Beispiel dürfen die Kinder nicht flüstern und ihre Plätze nicht freiwillig verlassen. Auf die Disziplin wird sehr viel Wert gelegt. Aber im Westen sind die Kinder freier. Sie können freiwillig Frage stellen, tun was sie wollen. Ich denke, am besten ist, die Vorteile der beiden Seiten balancierend zu kombinieren. Aber ich denke mehr daran, wie ich (in meinem Chinesischunterricht) die Lehrmethode und Lernatmosphäre an den deutschen Kindern anpassen kann, weil die Kinder in meiner Klasse in*

Deutschland erzogen sind. Der chinesische Stil könnte ihnen zu viel Stress geben. Der Chinesischunterricht ist für sie nur eine Freizeitaktivität. Wenn die Kinder zu viel Stress dabei empfinden, würden sie diesen Unterricht aufgeben.

(LB:中国式的教学方法很强调纪律，这块做得很严格，比如说小朋友不可以在下面讲话啊，不可以随意的跑出来啊，这块很看重，但西方的教学就是小孩子很自由，他可以随意的提问题，他可以做一些他想做的事情。我觉得这两点如果能结合双方的优点来看就是最好的。但是我还是会更多地考虑德国孩子适合怎样的教学方式和教学氛围。毕竟中国式的教学方法会给他们太多的压力。因为毕竟他们所在的学校和幼儿园不会给他们那么多的压力。中文课就是一个兴趣班的形式，要给他们太多压力他们就学不下去了。)

KJ: Als du in China als Lehrerin für Chinesischunterricht an der Grundschule arbeitetest, hast du auch eine solche strenge Lehrmethode praktiziert?

(KJ:那你在中国的时候是不是就是以这种比较严格的方式来管孩子。)

LB: Viel strenger. Wir hatten viele Übungen, Tests, und wenn ein Kind die Frage der Lehrerin nicht beantworten konnte, wurde es von dem Lehrer kritisiert: „Das ist nicht richtig“. Ein Kind muss zuerst die Hand heben bevor es antwortet. Es muss auch aufstehen, die Frage zu beantworten. Hier in Deutschland ist es viel gemütlicher. Bei der anderen Klasse von mir (LB leitet eine andere Klasse mit älterem Schüler an dieser Schule) bin ich lockerer, und habe wenige Anforderungen an die Disziplin. Weil ich diese Klasse gerade übernommen habe⁶⁶ und es viel mehr Kinder darin gibt, wir passen uns noch einander an, bin ich strenger. Ich glaube, die Kinder sollten am Anfang richtige Lerngewohnheit bilden. Ansonsten wäre es danach für den Lehrer ganz anstrengend. Auch wenn ich mir die Kehle heiser schreie, würden sie mich ignorieren.

(LB:在中国就比这严格多了，我们还有很多的练习啊，考试，提问，有时候回答不出老师会批评他，这样不对，回答问题要先举手，要站起来。现在在这儿已经是很随意了。我其实一开始呢，上午那个班我更加随和一些，没强调这么多上课纪律。下午这个班因为是才带起来，人又比较多，还处在一个磨合的过程中，所以还比较严格。我会试着更多的这样一些纪律。因为一开始如果没有养成比较好的学习习惯和过程，就会很累，嗓子喊破了他们也不会听你的。)

In dem obigen Interview wird gezeigt, dass in Deutschland keine solche strenge Disziplin im Klassenzimmer wie in China vorherrscht. Der Konflikt zwischen dem Lehrer und den Kindern in den Sprachschulen bricht einfach aus, weil die Lehrer und die Kinder einen unterschiedlichen Hintergrund haben. Die Lehrer und die Kinder verstehen sich miteinander manchmal nicht gut⁶⁷. Der Konflikt wird sogar heftiger, wenn sich die Kinder nicht für den Lerninhalt interessieren. Wie im Kapitel 5.2.2 analysiert, müssen die Kinder in den meisten Sprachschulen viel wiederholen und üben, um Schriftzeichen zu erlernen, was die Kinder mit wenigem Engagement tun können.

Außer der Kritik an der Disziplin wird eine andere Ursache für die Unzufriedenheit mit den normalen Sprachschulen angegeben:

Aus dem Interview mit EC am 05.06.2014

EC: (hat schon ihre Tochter c zu einer normalen Chinesisch-Sprachschule geschickt, aber war unzufrieden mit der Lehrerin) *Sie sprach immer Deutsch im Kurs, aber ihr Deutsch war nicht so gut. Es sah so aus, dass sie nicht die Kinder beim Lernen leitet, und die Lage im Klassenzimmer nicht kontrolliert, sondern dass sie auf dem gleichen Niveau wie die Kinder ist. Es sah so aus, dass sie die Kinder vorsichtig „bat“, damit sie Chinesisch erlernen können. Ich denke, damit kann eine Lehrerin keinen richtigen Unterricht geben. Damals empfand ich es ganz schade. Die einzige Methode der Lehrerin war, Bonbons zu verteilen, und dann...manchmal fühlte ich, dass es nicht funktionierte. Ich fand, dass hier etwas fehlt. Ich denke, sie hat die Schönheit des Chinesischen nicht mit Begeisterung gezeigt und den Kindern nahegebracht.*

(EC: (那个中文学校) 老师就会, 在课堂上不停地用德语, 然后德语又说得不好, 感觉好像就是他不是站在小孩的高度, 不是站在上面来控制全局, 而是站在小孩的下面或者平等, 尤其在下面, 而是有一点求着你们, 求着小孩, 哎呀,

⁶⁶ Die Klasse ist die erste Klasse. Kinder sind hauptsächlich im Alter zwischen 4-8.

⁶⁷ Zurzeit sind fast alle Lehrer an den Sprachschulen die erste Generation der chinesischen Zuwanderer in Deutschland. Ihre Mentalität wird von ihren Lebensgeschichten in China bestimmt. Nachricht auf der Webseite <http://www.xinbao.de/xinbao/xinbao/hwjy/2014-02-06/420159.html>. (Letzter Besuch: 11.08.2015.13:28) erwähnt, unter allen Lehrer, die an die Ausbildung für Lehrkräfte von Chinesisch im Ausland teilnehmen, ist Frau Li, die in der Sprachschule in Berlin unterrichtet, die einzige, die im Ausland aufgewachsen ist. Wegen der kurzen Einwanderungsgeschichte der Chinesen in Deutschland, ist kein Chinesisch Lehrer in der empirischen Untersuchung an solchen Schulen bekannt, der in Deutschland aufgewachsen und erzogen ist.

有点小心翼翼的感觉，这时候你是不可能把课上好的。所以这时候我觉得比较遗憾，小孩，老师来，他的唯一办法就是，分点小糖果，然后那个……就是很多时候觉得，不行。这时候就觉得还欠缺一点，就没有把要学中文那个光彩，给显现出来，就是传授给孩子。)

Aus dem Interview mit EF am 20.06.2014

EF: *Als vier Jahre alt war, fing ich damit an, sie zuhause Chinesisch zu lehren. Ich war eine Mathematik-Lehrerin, und fühlte mich am Anfang total selbstbewusst bei einer solchen Aufgabe. Aber danach bemerkte ich, es funktionierte nicht. Nach ungefähr einem Jahr fühlte ich, dass ich nicht so weiter machen kann. Ich fing an, zu überlegen, ob ich f in eine bestehende Chinesisch-Sprachschule schicken oder einige Partner fürs Erlernen des Chinesischen sammeln soll. Von den bestehenden Chinesisch-Sprachschulen hatte ich seit Langem den Eindruck, dass die nicht so gut sind. Als ich gerade hier ankam, fragte ein Freund mich, ob ich in einer solchen Schule Chinesisch lehren will, weil er wusste, dass ich damals eine Lehrerin war. Ich fragte ihn natürlich, welche Voraussetzungen erforderlich sind. Für mich ist es total wichtig. Er sagte aber, dass die einzige Voraussetzung ist, „dass du Chinese bist“.*

Welche Schule, kann ich jetzt nicht mehr daran erinnern. Damals hatte ich einen schlechten Eindruck von solchen Schulen. Ich habe noch einen Freund aus Guangdong. Sein Mandarin ist nicht so gut, aber er kann dort auch lehren. Ich will überhaupt nicht überlegen, mein Kind dorthin zu senden. ...danach dachte ich, ob ich selbst in der Schule eine Klasse leiten kann, damit ich meine Tochter in meiner Klasse selbst lehren kann. Ich habe schon mit dem Personal an der Sprachschule darüber gesprochen. Ich denke, damit kann ich meinen persönlichen Lehrplan besser verwirklichen, wenn sie in meiner Klasse ist. (Danach kannte sie diese selbst-organisierte Klasse.)

(EF: 那之前是，其实从她四岁开始，我也在家里陆陆续续的教她一些中文，我以前是个数学老师，反正教这些简单的字的话我开始是信心满满的，打算自己教的，然后教了之后发现效果不是很好。…那所以我就学了差不多一年之后，…那个时候我就觉得可能这样下去就不大行，想给她就在考虑要不要去中文学校，或者是，反正就找到一些人就一起学啊什么的。中文学校呢，我一直对中文学校印象不是很好，那是因为我

刚到柏林没多久的时候有一个朋友就问我，你要不要到中文学校教中文啊，因为他知道我以前当小学老师的。然后我就很顺便问一下，那你们有什么要求，当老师的话。那人家这样问我肯定先问一下有什么要求。他就说，啊，没什么要求的，只要是中国人就行了。那时候是，是哪个中文学校我都忘了。我马上就对中文学校印象很差。我也知道就是有一个朋友，他是广东人嘛，普通话也说得不咋地的，他也在那边教，于是我就压根就没想过要去那边，去上啊什么的。……后来我就考虑，我都已经在问了，我说我想自己去中文学校上课，那这样的话，我自己上的话，我觉得就会符合我的意愿一点，她在我班上的话。（后来就遇到了 A））

Mütter EB und ED äußern auch die Meinung, dass sie ihre Kinder besser als die Lehrer an den Sprachschulen unterrichten können:

Aus dem Interview mit ED und EB am 08.06.2014

ED: *Denk mal, mein Gefühl ist, wenn du in die Sprachschule gehst, wirst du dort für drei oder vier Stunden bleiben. Wenn du dein Kind selbst für drei oder vier Stunden unterrichtest, kannst du es nicht schlechter machen. Wenn du selbst für die drei oder vier Stunden unterrichten kannst, würdest du es auf jeden Fall besser (als der Lehrer an der Sprachschule) machen, weil du dein Kind besser kennst. Es ist flexibler als in der Sprachschule. Ich denke, weil ich sie (ihre Tochter d) besser kenne, kann ich sie selbst besser unterrichten. Ich weiß, woran sie Interesse hat. Ich kann eine passende Methode für sie finden.*

(ED: 你想想，我的感觉就是，去中文学校，你在那也是三四个小时，你要是自己教三四个小时的话不可能比中文学校教得更差。愿意投入三四个钟头的话，应该你更了解你的孩子，你能针对小孩学习的进度啊，她的学的强度各方面，可以调整。我觉得如果我自己教她的话，我更了解她，我知道哪些东西她感兴趣，我可以更能够找出适合教孩子的方法。)

EB: *(Selbst zu lehren ist) besser als an den Sprachschulen. Ich denke, selbst zu unterrichten ist besser, weil man die Situation besser kontrollieren kann. Wie ich über die Sprachschule gehört habe...[...] orientiert sich die (Methodik) an (den Kindern), die auf niedriger Stufe gehen. Es geht super langsam.*

(EB: 中文学校对比，（觉得自己的做法）比较好，还是觉得自己教比较好一点，因为还是比较好把握。因为我最近听他们说中文学校，…[…])他可能顾的是比较中等偏下的程

度，教得极其慢。)

LB, eine Lehrerin an der Sprachschule, meint auch, dass das Problem der Methodik der Sprachschulen nicht nur darin liegt, dass die in Deutschland aufgewachsenen Kinder der Disziplin nicht folgen können, sondern in der Lehrtechnik der Lehrer:

Aus dem Interview mit LB am 28.06.2014

LB: Der Volksmund sagt, es gibt keinen Schüler, der nicht lernen kann, sondern es gibt nur Lehrer, die nicht lehren können. Die Deutschen schätzen das spontane Interesse der Kinder am Lernen hoch. Die Deutschen würden nicht sagen, du musst es so und so machen. Sie haben viele lebendige Methoden. Sie bringen immer etwas Neues, damit die Kinder der Disziplin in der Klasse folgen und sich darauf konzentrieren können. Ich habe im Kindergarten gearbeitet, wo die Erzieherin mit den Kindern manchmal Handwerk macht oder malt. Es ist schwieriger im Kindergarten! Die Kinder sind nur zwischen ein und drei Jahre alt, aber sie können auch gut kooperieren. Wenn sie Interesse dafür haben, werden sie ruhig zuhören und gut folgen, weil der Inhalt sehr interessant und lebhaft ist. Wenn der Lehrer reichliche Fachkenntnisse und Lehrerfahrungen hat, kann er das Problem der Disziplin der deutschen Kinder lösen.

(LB:其实有一句俗话说，没有教不好的学生只有不会教的老师。其实德国人在教学方面他很注重培养孩子的兴趣。有时候为了让他们集中注意力守纪律，他们不会说叫你一定要这么做，而是会出一个小花样，一个小节目，学生就会自然而然跟着思路走，有很多活的方式。因为我在幼儿园工作过，我看德国老师经常会跟小朋友做一些手工，图画，那幼儿园小朋友更难了，他们才一到三岁，但是有的时候小朋友会很守纪律，当他们感兴趣的时候他们会听得很认真，会跟着老师思路走。因为老师说的很生动很有意思。所以老师一定要有很好的专业知识，很丰富的教学经验。这两个结合在一起，就能把德国孩子的纪律能抓好。)

KJ: Also du meinst, es geht hauptsächlich um die Lehrtechnik von Lehrern, statt um den „nationalen Charakter“.

(KJ:所以你认为这主要是体现在老师个人的素质上。和所谓的国民性格关系没有这么大。)

LB: Genau.

(LB:同意。)

Wenn man dem Gespräch von LB das Gespräch der Mütter gegenüberstellt, sieht man, dass „die strenge Disziplin“ nicht die einzige Ursache für die Unzufriedenheit der Eltern mit den Sprachschulen ist. Die Eltern, die sich für den Austritt aus den Sprachschulen entschieden haben, könnten tatsächlich noch andere Erwartungen haben.

In den vorherigen Äußerungen werden zwei Seite der bestehenden Sprachschule kritisiert: erstens die strenge Disziplin. Wenn die Lehrer, die hauptsächlich in China ausgebildet sind, die Kinder zu stark auf „chinesische Weise“ maßregeln, fürchten die Eltern, dass die Kinder sich nicht daran anpassen können. Dahinter steht die Erwartung der Eltern, dass sich ihre Kinder in erster Linie in Deutschland akkulturieren sollen. Zweitens gibt es Kritik am Lehrinhalt. Bei Formulierungen wie „Es geht super langsam“(EB) und „Schönheit des Chinesischen wird nicht mit Begeisterung gezeigt“(EC) sieht man, dass die Eltern noch den Aufbau des kulturellen Geschmacks ihrer Kinder erwarten. Die Kritiken spiegeln, dass die unzufriedenen Eltern tatsächlich zwei Anforderungen, d. h. „bessere Akkulturation in Deutschland“ und „ausgebildete Chinesen“, gleichzeitig haben. Die zwei Anforderungen sehen unvereinbar aus, aber die Eltern wollen die beiden gleichzeitig verwirklichen. Um diesen „unmöglichen Wunsch“ zu erfüllen, muss jede Mutter viel Einsatz zeigen. Ein Kollektiv mit ähnlicher Erziehungsidee, ähnlichem Geschmack und Lebensstil ist dafür auch notwendig.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass die Eltern, die die normalen Sprachschulen aufgeben, eine bessere Lernmöglichkeit der Kinder erwarten, wofür sie mehr Geld, Energie und Zeit ausgeben wollen. Die befragten Mütter wollen eine Lernmethode mit mehr „Selbstbestimmung“. Mit Entwicklung der kleinen Gruppe sieht man mehrere feine Differenzen dieser „Selbstbestimmung“ unter den Eltern.

6.1.2 Die selektive Aufnahme der Idee von „Du Jing“

Die Unzufriedenheit mit den normalen Sprachschulen führt zu dem Wunsch, die

eigenen Kinder selbst zu unterrichten. Die Entscheidung für „Du Jing“ ist aber für einige Mitglieder zufällig. Die Haltungen der Eltern gegen „Du Jing“ sind unterschiedlich. Jede Mutter findet, es lohnt sich, solche klassischen Werke vorzulesen. Einige Mütter halten es für einen notwendigen Teil des Lebens als Chinesen, einige halten es für eine praktische Methode für das Erlernen des Chinesischen, einige halten es für ein reifes Vergnügen. Solche unterschiedlichen Verständnisse führen zu verschiedenen Orientierungen beim Lernverhalten zuhause. In den Interviews werden unterschiedliche Haltungen ausgedrückt.

Die Gründerin EA erwähnt, dass ihre Idee über eine eigene Sprachschule nicht von der Zhiqian-Schule inspiriert wird. Es ist mehr eine „zufällige Übereinstimmung“. Das heißt, sie sieht ihre Sprachschule vom Anfang an als keinen völligen Vollstrecker der „Du Jing“ Idee, sondern einen „Teilnehmer“ mit eigenem Verständnis. Sie nimmt eine solche Lernmethode selektiv an.

Aus dem Interview mit EA am 21.06.2014.

KJ: Wird dein Verständnis von „Du Jing“ bei der Gründung dieser S-Schule von der Hamburger Zhiqian-Schule beeinflusst? Eure Ansichten sind ähnlich.

(KJ: 这个观点（成立学堂时对读经的理解）是不是受到汉堡那边的影响？基本上持一样的观点。)

EA: Wir sind in einem Diskussionsprozess. Wir lernen voneinander. Ich denke, diese Ansicht, oder diese Idee, die wir haben, ist kein Produkt von Imitation. Wir werden nicht inspiriert oder wir identifizieren uns nicht mit ihnen. Wenn man daran teilnimmt, hat man schon mehr oder weniger eine solche Idee. Es ist nur eine zufällige Übereinstimmung oder ein Zusammenfallen.

(EA: 我们是在一个互相探讨，这样的过程，然后有互相学习的这样一个过程。那我认为这个观点也好，这个想法也好，谈不上谁启发了谁谁认同了谁，对于所有去参与啊，目前正在这个圈子里，或多或少都是有这样的一种观点在里面的。不过就是说可以说就是一个不谋而合或者不约而同的这样去做的一个事情。)

In diesem Gespräch betont EA, dass die S-Schule keine Kopie der Zhiqian-Schule werden will. Je weiter sich diese Gruppe entwickelt, desto mehr fokussiert sie sich auf

ihr eigenes Verständnis. Im privaten Gespräch erwähnt EA auch halb im Scherz und halb im Ernst: „*Wir gestehen, dass wir nicht so fleißig sein können.*“ (Feb.2016)

Aus dem Interview mit EE 31.05.2014:

EE: *(Ich finde „Du Jing“) eine grundlegende Aufforderung, für einen Chinesen, der Schriftzeichen kennt. Wenn ein Chinese im Westen ankommt, würden die einheimischen Leute natürlich so glauben, dass er Konfuzius, Laozi und Monfuzius gelesen hat. Aber als ich hier gerade angekommen war, hatte ich tatsächlich nicht alle klassischen Werke gelesen. Ich denke, wenn du als Chinese solche Sachen nicht kennst, bedeutet das, dass du es nicht verdienst, die chinesische Kultur zu vertreten. Deswegen halte ich es (Du Jing) für notwendig. Es ist nicht (der Rede wert)...Du brauchst es(Du Jing) sogar nicht zu stark hochschätzen. Das sollte jeder (Chinese) tun. Ich würde sogar sagen, vor 1911 sind solche Sachen ganz grundlegend.*

(EE:但其实你往小了说, 你作为一个中国人, 就是一个认字的人, 你到了西方, 人家就会认为你自然而然就会懂孔夫子, 就会懂老子, 就会懂孟子, 他们自然而然就会这样看。但是我刚来的时候我自己真是没有完整的看过这些。我觉得作为中国人如果你不懂这些话, 自然就说, 可以说你不配说你是一个可以代表中国文化的人。所以这个我觉得是必须的。没有什么这种……你甚至别把它往高了看。这就是每个人必须做到的。我甚至觉得说在民国之前这些东西都是最基本的。)

EE hält „Du Jing“ für die grundlegende Pflicht für jeden Chinesen, inklusiv ihrer selbst und ihres Kindes. Aus dem gleichen Grunde hofft sie, dass ihr Kind Chinesisch gut beherrschen kann. Betrachtenswert ist, dass EE erwähnt hat, dass ihre Motivation für „Du Jing“ erst in Deutschland aufkommt. Das heißt, EE kennt die Notwendigkeit für das Erlernen der chinesischen klassischen Werke durch den Austausch mit den Einheimischen. Anders als einige andere Mütter findet sie keinen Konflikt zwischen „Du Jing“ und der alltäglichen chinesischen Sprache sowie der Akkulturation der Kinder in Deutschland. Sie und ihr Mann vertrauen „Du Jing“ als die hauptsächliche Lernmethode beim Erlernen des Chinesischen des Kindes. Man kann nicht ignorieren, dass EE und ihr Mann gut ausgebildet sind: Sie beiden haben Dokortitel, und der Mann hat aus seinem Elternhaus gute Kenntnisse über die chinesischen klassischen Werke. All dies beeinflusst ihr Verständnis von „Du Jing“ und „das Erlernen des

Chinesischen“. Mit einem solchen Verständnis können EE und ihr Mann zuhause ihren Sohn beim Vorlesen mit starker Motivation ermutigen. Der Junge, e', mit der kürzesten Lernerfahrung des Chinesischen, erreicht den besten Lernerfolg in dieser kleinen Gruppe.

Unter den frühesten Gründerinnen (EB, EC, ED) sieht man die Unvereinbarkeit bei Aufnahme der „Du Jing“ Methode.

Aus dem Interview mit ED und EB 06.07.2014

ED: *Ich sehe mich als keine „Du Jing“-Mutter. Am Anfang dieser Schule hatten wir drei Kinder d, b' und a, dann kam c. Am Anfang sagten wir, wir lesen die Werke der chinesischen Klassiker vor, weil es EA ist, die uns organisiert hat. EA kannte die Schule von Hamburg gut, und ihre Tochter hat die Kurse besucht. Deswegen haben sie (A und a) entschieden, sie lesen die Werke der chinesischen Klassik vor. Dann fühlten(sagten) wir, dass die Kinder das alltägliche Chinesisch noch nicht richtig sprechen können. Das moderne Chinesisch ist auch nicht schlecht, und es lohnt sich auch zu lernen. Deswegen haben wir Inhalte des modernen Chinesischen zu den Kursen hinzugefügt. Wir haben auch Gedichte hinzugefügt. Vorher hatten wir keine Gedichte. Wir verändern die Struktur (das feste Programm von „Vorlesen“) nach unserer Meinung. Mei Yang(Gründerin der Zhiqian-Schule in Hamburg) hat einmal gesagt, dass wir zu wenig vorgelesen haben. Sie sagte, dass wir jetzt nur eine Stunde von den vier Stunden jede Woche für reines Vorlesen nehmen, also die Prozentzahl von „Du Jing“ in den Kursen ist zu gering. Ich finde nicht, dass wir „Du Jing“-Eltern sind. Es ist nur, dass man sich besser fühlt, wenn man die Werke der Klassik vorliest. Es sollte besser als der Inhalt in den Lehrbüchern an der normalen Sprachschule sein. Wenn sie (EDs Tochter d) die Werke der Klassik vorliest, fühle ich, dass es vielleicht besser für ihr Leben wäre. Der Inhalt in den Werken könnte in der Zukunft ihr noch etwas mitbringen, was sie spontan lernen will.*

(ED: 我没把自己看成是读经的家长, 我自己的感觉。因为我们一开始的时候是 d, b' 和 a 三个小孩儿啊, 后来是 c, 一开始说我们主要是读经哦, 因为是 EA 开始牵的头, 她是对汉堡那个很了解, 她在我们大家开始学之前已经去汉堡参加过那个班, 所以她们是就是要读经。那我们的感觉是说, 他们(孩子)连那个好好的中文话都说不清楚,

其实白话文的东西也不是那么没有养分，不值得学，所以其实我们把它调整了以后，加了一些现代文的部分，有了一些诗歌，一开始也没有诗的，就是纯粹是读经。整个的结构，其实我们也调整了很多。有一次杨帽还说我们读经的分量太小，占的比例太小，你看我们现在四节课，就第一节课是纯粹读经的，所以我没觉得自己是读经的父母。不过不是说让她读经典的东西，好像心里安慰一些哦，比就读那些，就像中文学校那个版本啊，白话文的东西，好像读完以后自己感觉，觉得对她这辈子启发一些吧，她以后这些东西，还可以再滋生出别的一些她以后想学的东西。)

Das Gespräch von ED zeigt, dass die Entscheidung für „Du Jing“ eigentlich für sie ein Kompromiss ist. Im vorherigen Gespräch hat sie auch erwähnt, dass sie nicht zufrieden mit den normalen Sprachschulen ist und glaubt, es ist besser, den Kindern selbst Chinesisch beizubringen. Sie kann der Wirkung von „Du Jing“ nicht völlig vertrauen und will einen noch moderneren Inhalt. Eine solche Idee wird von EB unterstützt.

EB: *Ich stimme (ED's Wort) überhaupt zu. Ich halte diese Gruppe nicht für eine reine „Du Jing“-Gruppe. Es ist wie... Weil wir (ED und EB) damals (als die kleine Schule gegründet wurde) die Hauptkraft waren(Lachen), weil wir drei Kinder mitgebracht haben, davor gab es nur a. Deswegen integrierten wir noch etwas für Kinder Passendes, ... [...] von dem wir selbst überzeugt sind. ...*

(EB: 我完全赞同她的话，我也是自己感觉不到是好像我们这个纯读经的一个班。这个我也是认为我们和汉堡并不完全相同。它有一些我就是，因为我们当时是主力吧 (笑)，因为我们一下子带来三个人，之前就是 a 一个人，所以我们加入了一些孩子一些状况的，[...]我们自己能够认同一些的……)

KJ: *Wo liegt dann der Unterschied zwischen dieser kleinen Schule und der Hamburger Zhiqian-Schule für euch?*

(KJ:那我们说到汉堡，那你们二位觉得咱们这个学堂和汉堡这个致谦学堂的区别在什么地方?)

ED: *Unterschiedlich. Sie lesen nur die Werke der Klassik vor. Wir wollen nur, dass sie Chinesisch lernen können. Wir fühlen nur, in Bezug auf die Sprachfähigkeit, wenn unsere Kinder nur so vorlesen, können sie vielleicht nicht so viele positiven Beispiele wie in der Hamburger Zhiqian-Schule erreichen. Vielleicht könnten a und e' es*

schaffen, aber die anderen Kinder könnten nur mit der „Du Jing“-Methode keinen solchen Erfolg erreichen.

(ED: 不一样。他们是纯粹读经, 我们的目的是想让他们把中文学好, 学得对这个语言掌握的, 但是我们就觉得光是靠读经的话好像达不到像汉堡那样到现在为止取得那么多 positiv 的例子啊。也许像 a,e' 他们可以, 其他几个孩子可能, 光靠(读经)这个方式达不到那个效果。)

EB: *Und unser Ziel, das Ziel fürs Vorlesen, besteht nicht nur darin, diese Werke nur vorzulesen, sondern ein besseres Verständnis vom Chinesischen zu erhalten, einschließlich die alltägliche Sprache, die chinesische Kultur...*

(EB: 那我们的目的呢, 读经的目的, 不是光让他去那样读, 而是让他对中文有更好的, 包括像我们说的日常对话的理解啊, 对中国文化的了解啊...)

Betont wird immer im Gespräch mit EB und ED, dass ihr Ziel „nur das Erlernen des Chinesischen“ ist. Sie haben eine praktische Zielsetzung, die alltägliche Sprache zu beherrschen. Aus diesem Grund können sie eine solche unpraktische Lernmethode wie „Du Jing“ nicht gut akzeptieren und lassen die Erziehungsidee der Gruppe nach ihren Willen anpassen.

Ein drittes Beispiel ist EC. EC kann in dem Alltag mit ihrer hybriden Tochter nur Deutsch sprechen, weil sie nicht durchgehalten hat, ihrer Tochter Chinesisch beizubringen. Allerdings will sie ihre Tochter diese abstrakten Texte vorlesen lassen, weil sie diese klassischen Texte für „schön“ hält.

Aus dem Interview mit EC 05.06.2014

KJ: *Was zieht dich am meisten an? Die Schönheit der Sprache, oder?*

(KJ: 那对你来说最吸引你的是什么地方? 是因为文字的美感, 还有别的吗?)

EC:(Überlegt) *Hm ...für mich ist es die Schönheit, ein Vergnügen. Ich werde so natürlich angezogen. Ich habe nicht rational daran gedacht, ob es mein kulturelles Erbe ist. Ich habe kein erhabenes Ziel.*

(EC: (沉吟一会儿) 哎, 对我来说主要是美感问题, 有一种享受, 自然而然就受他的吸引就进去了, 没有特别理性地考虑过这是不是我的文化遗产啊, 没有达到很高的高度。)

KJ: *Sind Werke wie „Gespräche des Konfuzius“ oder „Mong Dsi“ auch schön für*

dich? Oder gibt es noch etwas Anderes, was dich angezogen hat.

(KJ: 那如果是像《论语》像《孟子》这样的东西，它对你来说也是有美感的吗？还是其中有其他的东西在吸引你。)

EC: Sie haben recht. Wenn ich die Werke jetzt noch mal lese, fühle ich, sie haben recht. Ich finde, dass sie mir eine Orientierung fürs Leben geben. Man sollte die lesen. Das stimmt! Du fühlst, du wirst erleuchtet, dann wirst du die absolut mögen.

(EC: 啊它有道理。这现在再读就觉得很有道理，觉得它对你的人生是有指点的，觉得真不错，真应该去看，好像有很多东西确实是这么回事嘛，觉得好像就一下子点拨你了，那你肯定会喜欢它。)

ECs Tochter hat vorher zwei andere Sprachschulen probiert, aber aufgegeben. EC lässt ihre Tochter diese Werke vorlesen, weil sie die Werke für „schön“ und „sie haben recht“ hält. Aber eine solche Empfindung ist für ihre neunjährige Tochter, die in Deutschland geboren wurde, total fremd. EC konnte ihre Tochter auch sehr schwer ermutigen, zuhause vorzulesen und mit Engagement zur Sprachschule zu gehen. Im Interview hat EC auch erwähnt „Ich werde so natürlich angezogen“ „nicht rational“ „Ich habe kein erhabenes Ziel“, zu betonen, dass ihre Entscheidung für „Du Jing“ nur aus ihrem persönlichen Vergnügen kommt, sondern nicht weil, dass sie „besser ausgebildet“ ist, obwohl die Tatsache gerade so ist.

In den Interviews erwähnen alle sieben Mütter die maßstabsetzende Wirkung der Hamburger Zhiqian-Schule und machen mehr oder weniger darauf aufmerksam: „Wir sind unterschiedlich“, „Wir haben kein solches erhabene Ziel“. Im Gespräch vergleichen sie sich bewusst oder unbewusst mit den Eltern der Zhiqian-Schule und legen die Zhiqian-Schule an einen „hohen“ und „unpraktischen“ Platz, der von ihrem Leben distanziert wird. Alle sieben Mütter betonen mehr oder weniger: „Wir wollen nur, dass unsere Kinder Chinesisch beherrschen“ oder „Wir haben kein solches erhabene Verantwortungsgefühl“. Alle sieben Mütter in dieser kleinen Gruppe akzeptieren „Du Jing“ als eine gemeinsame Lernmethode. EB, ED und EG lehnen die Grundidee der „Du Jing“- Bewegung ab, d.h., die chinesische Identität der Kinder durch intensive Wiederholung und Auswendiglernen zu bilden. Diese drei Mütter sehen die Annahme der „Du Jing“- Grundidee als einen Kompromiss. EC unterstützt

die Grundidee und schätzt den Inhalt und die alte Sprache hoch, aber kann die Praxis nicht effektiv zuhause ausführen und will ihre Tochter auch nicht zwingen.

Umgekehrt betonen EA, EE und EF in ihren Interviews mehr oder weniger, dass sie es für verpflichtet befinden, die Essenz der chinesischen Kultur durch „Du Jing“ zu behalten. Die drei Mütter unterstützen das Motto der „Du Jing“- Bewegung: „die chinesische Identität durch die klassische Kultur zu konstruieren und zu erhalten“. Gleichzeitig betonen sie ihre eigene Freiheit bei Durchführung der Idee. Diese Praxis wird bei ihren Männern unterstützt und kann zuhause die Methodik effektiv ausgeführt.

Mütter und Kinder, die unterschiedliche Erwartungen gegen „Du Jing“ und ihre chinesischen Merkmale haben, schließen sich zusammen, um die Gruppenkurse zu entwickeln. Sie versuchen, sich bei der Zusammenarbeit abzustimmen und eine gemeinsame Lernatmosphäre zu formen. Eine Gruppe hat ihren Sammeleffekt. Aber wenn die Mitglieder, die unterschiedliche Orientierungen beim Erlernen des Chinesischen oder „Du Jing“ haben, können sie sich schwer integrieren. In dem kommenden Kapitel werden diese Unterschiede gezeigt.

6.2 Forschen nach der eigenen Lehrroutine

Nachdem die Motivationen bei der Gründung dieser kleinen Gruppe vorgestellt wurden, werden in dem folgenden Abschnitt Unterrichtsprotokolle und Lehrpläne analysiert, um zu zeigen, wie eine gemeinsame Lehrroutine auf der Basis des Lerninteresses der Kinder entwickelt wird.

Bei Gründung dieser Gruppe wird „Vorlesen“ als die hauptsächliche Methode benutzt. Für „Du Jing“ ist es am schwierigsten, die strenge Anforderung des Vorlesens unter den Kindern durch zu führen. Wie können die Kinder mit Interesse und Engagement durchhalten, wenn der Inhalt in diesen Büchern nicht so verständlich für die Kinder ist? Wie können die Kinder effektiv vorlesen und wiederholen? Wie können die Eltern zuhause die Kinder noch ermutigen? All dies hängt von der Mühe der Mütter ab. All dies ist ein „Versuch -und-Irrtum“ Prozess.

6.2.1 Die an den Kindern orientierte Methodik

Als erstes Lehrbuch wählen die Mütter das traditionelle Lehrbuch „Drei-Zeichen-Klassiker“⁶⁸ aus. Am Anfang war es sogar manchmal schwierig für die Kinder, stillzusitzen. Flüssig vorzulesen war dann unmöglich. Welche Methode soll man in diesem Fall anwenden, um die Aufmerksamkeit der Kinder darauf zu lenken, wenn die Kinder noch wenige Wörter kennen und gar nicht vorlesen können? Die Mütter wollen keine strenge Regelung. Sie bereiten Lächeln-Sticker und kleine Sterne als Anreiz, damit die Kinder für eine Stunde am Tisch sitzen und vorlesen. Sie bieten auch viele wettbewerbsfähige Spiele an, um die Motivation der Kinder anzuregen. Aus den Unterrichtsprotokollen sieht man ihre unermüdliche Anstrengung.

Unterrichtsprotokoll vom 12. Feb 2012:

Alle Kinder berichten in der Klasse darüber, ob sie ihre Aufgaben zuhause erfüllt haben. Die kleine a hat als Einzige Erfahrung aus der „Du Jing“-Methode. Sie hat jeden Tag dreimal zuhause vorgelesen und will niemanden enttäuschen. Sie hat deshalb eine volle Seite Sticker gesammelt, was schön aussieht! Sie bekommt Lob von den anderen Kindern und Eltern und ist in dieser Woche ein Vorbild für alle Kinder geworden. Die anderen Kinder haben trotzdem noch nicht die Routine für jeden Tag entwickelt, aber sie haben schon Sticker von allen Sorten gesammelt, was als ein Verdienstvoller Anfang funktionieren kann.

(2012.2.12 大家简单的汇报了一下上周作业的完成情况。唯一算是有读经经验的 a 小朋友不负众望，认真完成了每天三遍的诵读计划，又是公主又是笑脸的小贴纸贴了满满的一页，看起来很是惊艳，换得一片称誉，负责的给大家带了个好头。其他的小朋友虽然还没有建立起每天阅读的习惯，但是也都认真的准备了各式缤纷的贴纸，作为刚开始读经的小同学来说，已经具备了可喜的态度。)

⁶⁸ Der „Drei-Zeichen-Klassiker“ (San Zi Jing 三字經) ist ein chinesisches Lehrgedicht für Schulkinder, das seit hunderten Jahren als Anfangsschulbuch verwendet wird. Es wurde im 13. Jahrhundert von Wang Yinglin (1223 – 1296), einem renommierten konfuzianischen Gelehrten, kompiliert. Das Gedicht besteht aus 1.200 häufig benutzten Schriftzeichen, die in Sätzen von je drei Schriftzeichen gruppiert werden, und ist deswegen sehr einfach vorzulesen.

Vielleicht haben die Kinder sich beim Singen in der ersten Stunde zu viel angestrengt, so sehen sie in der zweiten Stunde niedergeschlagen aus. Zur Ablenkung bringt eine

Vielleicht haben die Kinder sich beim Singen in der ersten Stunde zu viel angestrengt, so sehen sie in der zweiten Stunde niedergeschlagen aus. Zur Ablenkung bringt eine Mutter⁶⁹ das Spiel „Schriftzeichen zu kennen“. Mit der dynamischen Musik fangen die Kinder sofort einen munteren Tanz auf dem Teppich an. Die Wörter „石“ „火“ „水“ werden ganz einfach gelernt. ED passt sich gleichzeitig an und fügt sofort einige neue Wörter hinzu. Die Kinder machen weiter, so zu lernen beim Tanzen. Solange die Kinder spielen können, sind sie motiviert. Mutter⁶⁹ das Spiel „Schriftzeichen zu kennen“. Mit der dynamischen Musik fangen die Kinder sofort einen munteren Tanz auf dem Teppich an. Die Wörter „石“ „火“ „水“ werden ganz einfach gelernt. ED passt sich gleichzeitig an und fügt sofort

einige neue Wörter hinzu. Die Kinder machen weiter, so zu lernen beim Tanzen. Solange die Kinder spielen können, sind sie motiviert.

(2012.2.12 大概是上半节课歌唱的太愉快了，下半节课一开始读书小家伙们显得有些意兴阑珊。于是一位妈妈重磅推出她的识字游戏，动感十足的音乐一响起。小朋友们又在地毯上活蹦乱跳起来。“石”“火”“水”三个字就轻而易举的被消化掉了，ED 最适合做台前工作，随机应变的又加了几个字，就这样边学边活动筋骨，只要有得玩，就能看到激情。)

Die Kinder in der Klasse, unter denen es nur eine Schülerin gab, waren damals nicht so diszipliniert. Beim Unterricht helfen die Mütter ihren Kindern, ihnen Wörter auf dem Papier zu zeigen, die Kinder an die Aussprache der Wörter zu erinnern und mit ihnen zusammen vorzulesen, damit alle Kinder sich an das Tempo richtig anpassen könnten. Neben dem Vorlesen zeigten die Mütter den Kindern auch Wortkarten, um das kindliche Gedächtnis in Bezug auf chinesische Schriftzeichen zu stärken. Viel Musik und Spiele dienten als Unterstützung. Unterschiedliche Formen von materieller Belohnung wurden auch manchmal benutzt. Die Eltern boten den Kindern noch einige Dinge als Anreiz an.

Unterrichtsprotokoll vom 6. Mai 2012:

Nachdem die Kinder zweimal vorgelesen haben, lehnen alle am Tisch und gucken nicht mehr in die Bücher. Dann wechseln wir zur Wiederholung zu den „Drei-Zeichen-Klassikern“. In der ersten Hälfte sollen die Kinder nacheinander je einen Satz vorlesen. Weil die Kinder die „Drei-Zeichen-Klassiker“ viele Male geübt haben, wird ihre Motivation hierbei wieder angeregt. Die Kinder folgen nacheinander bis zu

„四百年，终于献“。

(2012.5.6 两遍过后基本上就开始趴桌子，眼神开始四周游离。这时候穿插开始复习三字经，前半部分大家一人一句接龙。因为比较熟练吧，又刺激了一下表现欲，顺利接到“四百年，终于献”。)

Wie in diesem Abschnitt gezeigt, tauschten die Mütter die Form der Aktivität aus, wenn die Kinder müde oder unaufmerksam waren. Die am häufigsten benutzten Aktivitätsformen waren Spiel, Singen und Geschichten erzählen.

Unterrichtsprotokoll vom 12.Feb 2012:

Nach Vorlesen für zweimal können die Kinder sich nicht mehr so gut konzentrieren. Zu diesem Zeitpunkt lässt EB die Kinder singen. Das eindrucksvolle Lied „Halbmond und das kleine Boot“ von Ye Shengtao hat einen schönen Text und eine tolle Melodie. Die Kinder umkreisen den Teppich, singen und tanzen, machen sich wieder fröhlich. Nachdem sie einige Male gesungen haben, will niemand aufhören. EA und a bringen den anderen das Lied „Elegante Orchideen“ mit der Melodie vom Lauteninstrument bei, das sie in der Hamburger Zhiqian-Schule gelernt haben, um die gute Laune zu fördern. [...] Das alte Gedicht „Sympathie für die Bauern“⁷⁰ wird auch hinzugefügt.

(2012.2.12……读了两遍之后小朋友们的注意力开始有些分散；EB 抓住时机让大家开始唱歌：叶圣陶的《弯弯的月亮小小的船》，词曲俱佳，优美动人。大家在地毯上围成一圈，亦歌亦舞，气氛又开始欢悦起来。唱了几遍意犹未尽，EA 和 a 干脆拿出了在汉堡学的最认真的一首弦歌《兰心蕙质》，让大家继续尽兴下去。[...]期间《悯农》也被拿出来助兴。)

Unterrichtsprotokoll vom 13. Mai 2012

Zusammenfassend denken alle Mütter, dass an diesem Tag die Kinder vom schlechten Wetter beeinflusst wurden. Alle sind lässig und die Atmosphäre im Klassenzimmer ist depressiv. [...] Infolgedessen verlassen wir den Tisch und spielen das „Fahrzeug“- Spiel. Jeder schreibt seinen/ihren Namen auf die Tafel. Danach stellen wir die Stühle in Form einer „Bahn“ und jeder soll einen Satz wiederholen, um eine „Fahrkarte zu kaufen“ und „in das Fahrzeug einzusteigen“. Jeder hat gut kooperiert. Die Kinder fangen mit Motivation an. Aber es hat nicht lange funktioniert. Als wir mit den „Drei- Zeichen-Klassikern“ anfangen, fühlen die Kinder sich hereingelegt. Sie müssen aber

⁶⁹ Diese Mutter hat an der Gründung dieser Schule teilgenommen, aber trat danach aus, weil ihre Tochter den anderen Kindern nicht weiter folgen konnte.

weiter machen. Mit letzter Kraft lesen sie bis zu “朝于斯，夕于斯” vor. [...] d kann jeden Satz aus seiner Erinnerung laut sagen, wenn das erste Wort von der Lehrerin gesprochen wird; c und d' können den anderen Kindern gut folgen. Nach dem

Vorlesen von „Die Große Wissenschaft (Da Xue)“ dürfen alle Kinder nochmals aus der „Bahn“ aussteigen. Damit kann jeder einen Magneten unter seinen Namen auf die Tafel setzen. Dann streben alle sofort danach, als erster vorzulesen.

(2012.5.13 总的来说受气候加上当日天气影响，教室空气压抑，整体表现懒散不振作是大家共识的状态。[...]接下来我们离开桌子，每个人在黑板上写好名字，然后排好了凳子开始上“火车”，每个人需跟读一句算是买票上车，配合的很好。这个游戏头开得还不错，大家兴致很高。可惜我的即兴发挥也就止于此，一时也想不出怎么把兴趣再激发下去。“上了车“开始复习三字经，小家伙们可能有上当感，但是没办法贼船已经上来了，勉强的复习了三字经到“朝于斯，夕于斯”。[...]d 只要提示第一个字也都还对的上。c 和 b' 基本上又跟读了一遍，不过也很配合。最后又读了一遍大学然后又获得了下车的”通行证“，每个人允许贴上一个磁贴，这时候又“争先恐后”起来。)

Wenn die Kinder im Unterricht müde waren, wie in den vorherigen zwei Abschnitten gezeigt, stellten die Eltern sofort auf eine Methodik um, um den psychologischen Zustand der Kinder zu verbessern. Jeder Versuch nach einer effektiven Methodik wurde von den Müttern dokumentiert und mit den anderen verglichen. Im Vergleich mit den institutionellen Sprachschulen, die im Kapitel 5 vorgestellt werden, ist die Atmosphäre in S-Schule lockerer, weil die Eltern mehr Wert auf die Bildung eines angenehmen Kreises und die Entwicklung der eigenen Lernmethode statt den Lernerfolg legen.

Aufgrund der Mühe der Eltern machten die Kinder Vorschnitte. Alle Kinder könnten sich an den Unterricht gewöhnen und frei sprechen und wollten auch mehr Gedichte oder klassische Texte vor den anderen vorlesen (siehe Unterrichtsprotokoll vom 24. März. 2012). Eine befriedigende Lernmethode für Schriftzeichen wurde auch entwickelt (siehe Unterrichtsprotokoll 24. Juni.2012). Bis Mai 2012, drei Monate nach der Gründung der Klasse, brauchten die Mütter die Kinder nicht mehr in das

⁷⁰ Dieses Gedicht wurde im Jahr 799 von Li Shen geschrieben. Die mühsame und anstrengende Arbeit der Bauern im Feld wird beschrieben. Der Autor drückt seine Sympathie für die Bauer aus.

Klassenzimmer zu begleiten, obwohl einige Kinder ihre Mütter überhaupt nicht verlassen wollten. Zwei Kinder traten aus, weil sie die anderen Kinder nicht erreichen konnten und es schwer für ihre Mütter war, das Erlernen des Chinesischen zuhause effektiv durchzuführen. Eine feste Gruppe von sieben Kindern mit einer relativ stabilen Atmosphäre wurde fixiert.

6.2.2 Die festgestellte Lernroutine

Im Oktober 2014 besteht die kleine Klasse seit fast drei Jahren. Sieben Kinder bleiben dabei, deren Mütter auch eine feste Arbeitsteilung haben und zuständig für unterschiedliche Kurse sind. Um 9:30 Uhr jeden Samstag (früher war es 10:00 Uhr) erreichen die Mütter mit den Kindern aus unterschiedlichen Bezirken von der Stadt ihr gemietetes Klassenzimmer, das ursprünglich auch einer Sprachschule gehörte. Der erste Kurs beginnt pünktlich, obwohl Kinder später da sind, weil sie (oder die Mütter) verschlafen oder einen Bus verpasst haben. Der erste Kurs ist das Vorlesen von klassischen Büchern. „Gespräche des Konfuzius (Lun Yü)“ und „Kindliches Lehrbuch für Antithese und Reim (Sheng Lv Qi Meng)“⁷¹ werden getrennt vorgelesen⁷². Die Kinder a, b', e' und f, die Chinesisch relativ gut beherrschen, lesen „Lun Yu“ unter Leitung von EA vor. Die Kinder g, c, d lesen „Sheng Lv Qi Meng“ unter Leitung von EG vor.

Der erste Kurs dauert eine Stunde, danach macht man im Prinzip zwanzig Minuten Pause, aber tatsächlich immer etwas länger. Die Mütter bereiten den Kindern Snacks und die Kinder halten nur etwas in ihren Händen, um schnell weg zu laufen zu den Spielen. Die gemietete Sprachschule bietet eine freundliche Umgebung für die Kinder, mit großem Raum und vielen Materialien, wie zum Beispiel Kuscheltieren, künstliches Obst und Gemüse und Spielzeuge. Der zweite Kurs beinhaltet das Vorlesen von alten Gedichten, geleitet von EC. EC wählt jede Woche ein altes Gedicht aus, gedruckt mit chinesischer Tuschkmalerei auf ein Papier. Der dritte Kurs ist „Modernes Chinesisch“ oder „Geschichten erzählen“ von ED und der vierte „Schriftzeichen“ von EE. Um 14:00 Uhr enden alle Kurse. Neben den zwei

Klassenzimmern hat man noch eine Küche mit Sofa, wo die anderen Mütter angenehm sitzen, Kaffee trinken und plaudern können.

Es ist nicht einfach, die Kurse regelmäßig jede Woche durchzuführen, weil es in dieser kleinen Gruppe manchmal Kinder gibt, die wegen einer Geburtstagsparty, eines familiären Treffens oder anderer Aktivitäten abwesend sein oder früher gehen müssen. Eine solche lockere Gruppe kann keine strenge Regeln wie eine richtige Schule aufstellen. Trotz der vielen Hindernisse auf dem Lernweg stimmen alle Mütter in dieser Gruppe zu, egal ob ihre Familien chinesisch-chinesisch oder chinesisch-deutsch sind, dass sie das Erlernen des Chinesischen an die erste Stelle aller freien Aktivitäten legen wollen.

⁷¹ Dieses Buch wurde im 17. Jahrhundert in Reimen geschrieben, damit die Kinder durch Vorlesen die Regel von Antithese und Reim lernen können.

⁷² Am Anfang lasen alle Kinder in dem gleichen Klassenzimmer zusammen vor. Aber die Kinder unterschieden sich während des Lernprozesses allmählich voneinander. Sie haben unterschiedliche Motivation und differenzierte Lerngewohnheiten zuhause. Weil einige Kinder einmal ihre Aufgabe im Unterricht nicht lösen konnten, fühlten sie sich traurig. Danach teilen ihre Eltern die Kinder in zwei Gruppen.

6.3 Vorlesen zuhause

Nachdem eine Lernroutine entwickelt ist, tönen jeden Samstag regelmäßig die Kinderstimmen in dem kleinen Klassenzimmer. Die Kinder intonieren beim Vorlesen in einem bestimmten Rhythmus, sodass es wie ein Sprechgesang klingt. So werden die Texte, die alle chinesischen Schüler in der Historie seit vor über tausend Jahre vorlesen mussten, vorgelesen. Aber es reicht bei weitem nicht aus, wenn man nur einige Stunden im Unterricht pro Woche vorliest. Die Mütter müssen die Kinder jeden Tag zuhause ermutigen, außer ihrer alltäglichen Routine an der Schule, zuhause vorzulesen und gleichzeitig in die Bücher zu gucken, damit sie die Texte und Schriftzeichen auswendiglernen können. Das ist eine schwierige Aufgabe für die Mütter. Wie die Kinder in den normalen Chinesisch-Sprachschulen, kämpfen die Kinder von S-Schule auch immer dagegen an. Sogar der beste Schüler im Unterricht braucht die „Aufsicht“ der Eltern.

Im Schulalter bemerken die Kinder noch nicht, dass der Erhalt und Herausbildung einer „chinesischen“ Identität für ihr Leben in Deutschland so wichtig sein kann. Allerdings durch ihre eigenen Erfahrungen bemerken sie schon, dass sie in Deutschland irgendwie „unterschiedlich“ sind, was ihnen meistens unangenehme Erfahrung mitbringen kann. Das Erlernen des Chinesischen ist für sie nicht nur eine Fron, sondern auch mit etwa unverständlichen Erinnerungen. Solcher Widerstand und Missverständnis brechen intensive aus, wenn die Kinder allein zuhause vor ihren Eltern stehen. Die Motivation der Eltern beim Erlernen des Chinesischen ihrer Kinder wird von ihrer Integrationserfahrung in Deutschland bestimmt. Die starke Überzeugung einiger Eltern kommt aus ihrem Vertrauen in die chinesische Kultur (in diesem Fall in die klassische Kultur), was sie aus ihrer gelungenen Integration der zwei Kulturen in Deutschland gekriegt haben. In diesem Abschnitt wird durch Interviews gezeigt, außer ihrer Bemühe für die Gründung und Entwicklung der S-Schule, wie die Mütter sich zuhause bemühen, ihre Kinder jeden Tag vorlesen zu lassen. Bemerkenswert ist, wie behandeln die Eltern zuhause den Konflikt mit ihren Kindern.

6.3.1 „Teil deines Lebens“

Im Interview sieht man, die erfolgreiche Lösung der Eltern ist, dass die Eltern die Kinder überzeugen können, dass „das Erlernen des Chinesischen“ ein Teil ihres Lebens ist. Dafür müssen die Eltern eine richtige Methode fürs Erlernen des Chinesischen für die Kinder finden, die zu ihrem alltäglichen Leben keinen Zusammenstoß, sondern Beitrag bringen kann.

Aus dem Interview mit EA am 21.06.2014

EA: *In Bezug auf a...als sie noch jung war, als wir „Drei-Zeichen-Klassiker“ und „Hundert Familiennamen“⁷³vorlasen, ließ ich alle Kinder im Kurs zusammen vorlesen. Damit wusste sie(a) vor allem, dass sie nicht allein las. Dann sie wusste auch, welchen Inhalt wir schon vorgelesen hatten. Deswegen ist es einfacher, ihr zuhause zu sagen, wir haben schon so viele Male gelesen und wir müssen noch weiter vorlesen. Für uns als Eltern müssen wir wissen, dass es nur fruchtbar sein kann, wenn man so viele Male gelesen hat. Das ist zweifellos so. Aber zum Thema, wie kann man das schaffen (wie können die Eltern sichern, dass die Kinder tatsächlich so viele Male lesen)? Jeder hat seine eigene Lösung. Es ist für jeden unterschiedlich. Aber für a ist es nicht so schwer. Wir versprechen immer vor dem Vorlesen, so viele Male müssen wir jeden Tag vorlesen. Als sie noch jung war, sagten wir, lesen wir jeden Tag fünfmal vor? Im Kurs sagten wir auch, lesen wir heute fünfmal vor? Für ein kleines Kind bedeutet es, dass es schon versprochen ist. Jedes Mal, wenn ich a ermutige, sage ich, du hast es schon versprochen, du musst das einhalten. [...] ich meine nicht, dass du unbedingt vorlesen musst, sondern, dass du unbedingt dein Versprechen einhalten musst. Obwohl sie es noch widerwillig macht, kann sie weiter vorlesen und keinen Widerstand fürs Vorlesen haben.*

(EA: 在 a 的经验上, 在她小的时候, 读三字经百家姓的时候, 那么我对她的方式是, 每周上课一次大家一起读, 她的收获就是, 第一不是自己在读, 第二, 她知道了我们

⁷³ „Hundert Familiennamen“ (Bai Jia Xing 百家姓) ist auch ein berühmtes Lehrbuch für chinesische Kinder. Einhundert häufige Familiennamen der Chinesen werden in Form der Gedichte eingeordnet, damit die Kinder die entsprechenden Schriftzeichen entspannt kennen.

这周读了什么内容，那么相对来说比较容易一点。就是回家告诉她，多少遍了，我们还要再读。那么对大人来说必须要明了的是，要读到一定的遍数才会有效果，这是不需要有太多疑问的，这样一个问题。那么怎么样能够达到一个量，这是需要各显神通的一件事，这个每家都不一样。那么对 a 来说，这个不是太难，我们事先说好要读书，这个说好，在上课作为作业的时候说好，比如下课的时候说，我们回去要读书，要读多少，这个在我现在的课堂上也是这样。她小的时候，我们说我们读五遍好不好，她说好，这个好呢，对小孩子来说已经有一个承诺的含义在里面了。实际上我对 a 提醒的时候我会说，你已经做出了这个承诺，你要履行这个承诺。……不是说 a 你一定要读书，而是说你答应的事情你一定要做到，那这种方式呢，这让她对读书虽然表现得相对比较无奈一点，但是呢，她还会去做，这种做呢，对于读书这种本身的这种排斥也比较淡化。)

EA: [...] *Ich muss eingestehen, in Bezug auf das „Vorlesen“ ist sie nicht so bereit. Ich muss Aufsicht über sie haben. Sie ist nicht immer bereit, jeden Tag vorzulesen. Ich kann nur meine Haltung und meine Anforderung locker machen. Ansonsten wird sie mehr Widersand (für das Vorlesen) zeigen. Ich denke, man hat ausreichende Zeit für die klassischen Bücher. Man hat sein ganzes Leben dafür. Deswegen, wenn man zu einem Zeitpunkt fühlt, dass man sich entspannen will, dann kann man weniger oder langsamer lesen; wenn man Interesse hat, kann man mehr oder schneller lesen. Am wichtigsten ist, man muss das jeden Tag machen. Wenn sie irgendwann wirklich aufgeben will, ist es o.k.*

(EA:……那我不得不承认在读经典的问题上，是有一定的约束力的。她并不是特别的积极，性子很高，每天去读这个书。那么我只有就是说，在这种态度上，在这个要求上，相对来说比较缓和一点，免得她就是说，把这个逆反的情绪转移到这个东西上。像这个经典我是觉得有足够的时间去读。你有一辈子的时间去读，那你这个时候这段时间，相对来说你觉得，需要缓和一下，那你可以放慢一点速度。那有段时间你兴致来的时候，你可以加快一点速度，唯一就是说呢，每天都要读一点。有一天她真的不愿意读了，那也可以。)

EA: [...] *Das heißt, ich muss Schritt für Schritt vorgehen. [...] ich sage ihr nur, (an der Schule) du musst nicht auf einmal zu viel lernen, du musst auch nicht die Schnellste werden. Ich habe nur eine Anforderung für dich, dass du jeden Tag ein*

bisschen Hausaufgaben machen musst. Ich sage nichts darüber, was und wie viel du schreibst. Du kannst das total selbst entscheiden.

(EA: 那就是说呢, 我就要循序渐进的去学习才可以。[...]我只跟她说一句话, 就是你不需要一次学得太多, 你也不需要就是一定要成为最快的。我对你只有一个要求, 你只要做到每天都做一点作业的话, 那么你做什么, 你做什么, 我对你来说是没有要求, 你可以自己决定。)

Als die Begründerin dieser kleinen Gruppe hat EA ein klares Verständnis zum „Vorlesen“ und hat auch ihre Methode, es durchzuhalten. Aus den vorherigen Zitaten ist EA's Strategie zu sehen. Erstens ist dem Kind zu erklären, dass „Vorlesen“ eine gemeinsame Arbeit im Kollektiv ist. a bekommt einfach Spaß bei Teamwork, denn sie hat gute Freundinnen in der S-Schule. Zweitens formt man damit eine effektive Gewohnheit fürs Lernen. Beim Erlernen des Chinesischen folgt a ihrer gelungenen Gewohnheit in der Schule, dass man jeden Tag etwas ununterbrochen wiederholen muss. Mit der gleichen Gewohnheit muss a jeden Tag nicht sehr viel aber ununterbrochen Chinesisch vorlesen. Dafür kann sie selbst entscheiden, was und wie viele Male sie vorlesen muss. Auf diese Weise genießt sie ihre Freiheit und Flexibilität beim Erlernen des Chinesischen und hat deshalb wenig Widerstand. Durch EA's Strategie nimmt a das Erlernen des Chinesischen als eine effektive Durchführung ihrer regelmäßigen Lerngewohnheit, was ihr weiterhin erfolgreiche Erfahrung bringen kann. EA braucht sich darum nicht zu sorgen, ihre Tochter zu „zwingen“ oder zu „ermutigen“, weil a ihre Motivation finden kann.

Aus dem Interview mit EE am 31.05.2014

KJ: Fühlt sich e' während des Vorlesens schlecht? Kann er noch weiter festhalten?

(KJ:那 e' 也没遇到什么困难, 让他觉得完全不想坚持下去。)

EE: Über solche Frage haben wir mit ihm viele Male gesprochen, wir haben gar keine Diskussion beim Erlernen des Chinesischen. ...Ja, du musst das lernen. Darüber diskutieren wir nicht mit ihm, wir finden überhaupt keine Notwendigkeit dafür (Lachen).

(EE: 我们这个问题我们跟他讲过多次, 学中文这个事情我们没有什么可讨论的。就是必须学。……对, 就是你必须学的。这个东西我们不跟他讨论, 我们觉得这个没有什

么可讨论的必要。（笑）

KJ: *e' liest die Bücher unter Leitung des Vaters vor?*

（KJ:孩子平时在家读书是爸爸在带？）

EE: *Ja. Es hängt nur von der Ausdauer (der Eltern und Kinder) ab. In den vergangenen zwei Jahren haben wir festgestellt, dass es total von den Eltern, von deren Ausdauer abhängig ist, ob ein Kind Chinesisch effektiv lernen kann. Alle Kinder sind fast gleich. Vielleicht hat jedes Kind seine eigenen Charaktere und man kann für es eine individuelle Lösung haben. Es kann sein, dass das Kind noch nicht fürs Vorlesen bereit ist. (Aber wenn die Eltern die richtige Strategie haben, kann jedes Kind gut lernen.). ... e' ist ein ruhiger Junge, er kann still sitzen und sich beruhigen, dann können wir ihn vielleicht ein bisschen mehr lernen lassen.*

(EE: 对，这个就是靠（孩子和家长的）坚持。这两年我们总结小孩子要想中文学得好其实就是靠家长。家长的坚持。孩子都差不多。可能孩子的个性有些差别，可以纠正他的个性，他可能一开始没有准备好，……像 e 是比较安静的，他能坐得下来沉得住气，那他可能就给他多一点东西。)

e' fängt im Alter von 6 an, Chinesisch zu lernen, als er schon ein Schüler ist. Er ist fast der letzte Teilnehmer an diesem Kurs, aber beherrscht schon am besten Chinesisch. Seine Mutter EE denkt, das Erlernen des Chinesischen „ist total von den Eltern abhängig.“ e's Vater, als Akademiker, hat ein starkes Interesse am Konfuzianismus und hat die Lehre seit Langem erforscht. Zuhause leitet er e' jeden Tag an, solche Bücher vorzulesen. Ähnlich wie a hat e' eine gute Lerngewohnheit mit Hilfe der Eltern geformt. Außerdem ist e' ein ruhiger Junge, der wenig Widerstand zeigt, und er erfüllt seine Aufgaben jeden Tag gut. Er kennt auch viele Schriftzeichen. Dies macht e' zu einem Vorbild in dieser kleinen Gruppe. EE meint, durch die Ausdauer der Eltern und Kinder kann das Kind eine gute Lerngewohnheit formen, danach ist das Erlernen des Chinesischen einfacher und einfacher.

Aus dem Interview mit EF am 20.06.2014

EF: *Als sie gerade anfing, hatte sie noch Interesse. Aber anschließend war „Du Jing“ für sie langweilig. Sie fragte immer, warum soll ich Chinesisch lernen? Ich sagte, du bist Chinesin. Du musst Chinesisch wie Deutsch lernen. Du kannst*

Schwimmen nicht lernen, Schach nicht lernen, aber Chinesisch und Deutsch musst du unbedingt lernen. Allmählich fragte sie nicht mehr, sie gab auf(Lachen).

(EF: 她刚开始读的时候她觉得还是挺有意思的, 读到后来她就有点无聊了, 她就经常问, 为什么我要学中文呀? 然后就跟她说, 你是中国人呀, 中文要学的呀, 就像德语一样的, 其他你可以不学游泳, 不学下棋, 其他的都可以不学, 但中文跟德语像你现在这种情况下你是一定要学的。时间长了这个问题她也就不怎么问了, 就接受了, 认命了(笑)。)

KJ: *Wird sie ungehorsam, wenn du sie jeden Tag aufforderst?*

(KJ: 那每天督促她的时候她会有反抗吗?)

EF: *Es hängt davon ab. Normalerweise ok, aber wenn sie müde ist, oder es schon nach 19 Uhr ist, wird sie unruhig. In diesem Fall lese ich mit ihr zusammen vor, was schon eine niedrigere Anforderung für sie ist. Normalerweise lasse ich sie allein vorlesen. Nur wenn sie einige Wörter nicht kennt, erkläre ich sie. Wenn sie müde ist oder schlechte Laune hat, würde ich nicht sagen, dass du heute nicht vorzulesen brauchst. Ich glaube es ist nicht gut. Ich sage, dann lesen wir heute zusammen, oder ich lese einmal vor und du folgst. Ich stelle nur eine niedrigere Anforderung; aber sie muss diese Aufgabe immer weiter durchführen.*

(EF: 看的。基本上还好, 但是遇到她可能有点累了呀, 晚上可能到七点钟之后, 就有点烦躁, 这样的情况下我就会跟她一起读, 那跟她一起读, 就无意之中把要求降低一点, 平时的时候我可能会让她自己读, 不会的字再告诉她, 什么的。如果她比较累, 看她情绪不佳的话, 我也不会说啊那今天就不读了, 这样的话就不好了。我就说啊那我今天跟你一起读, 或者我读一句你跟一句, 给她降低一点难度。但是要让她知道这个事情还是要持续做下去的, 就是这样。)

Beachtenswert in EFs Fall ist vor allem auch ihr starker Wille fürs Erlernen des Chinesischen. Ihre Familie wohnt in Deutschland nur seit 7 Jahren. Das ist die kürzeste Zeitspanne von allen Eltern in dieser Gruppe. Sie und ihr Mann können auch nicht so gut Deutsch sprechen. Allerdings legen sie noch Wert auf das Erlernen des Chinesischen ihrer Töchter und denken beide, dass die klassischen Bücher sinnvoll sind. Im Abschnitt 6.1.1 wurde schon zitiert, dass EF sagt, um ihrer älteren Tochter f Chinesisch besser zu lehren, wollte EF sich ursprünglich um eine Stelle an der

Sprachschule bewerben. Wenn f beim Erlernen des Chinesischen Widerstand hat, betont EF, dass „du Chinesin bist“. Durch eine solche Haltung zeigt EF ihrem Kind, dass ihre chinesische Identität ihrem Leben in Deutschland nicht entgegengesetzt werden sollte. Zweitens als eine damalige Lehrerin hat EF ihre Stärke bei Leitung der Kinder beim Lernen. Gegen Widerstand und Mattigkeit der Kinder hat sie ihre eigene zarte Strategie. Zuhause ermutigt EF auch f mit Emotion beim Vorlesen. Wenn f müde ist, reduziert EF die tägliche Anforderung, damit f keinen Stress aus dem „Erlernen des Chinesischen“ bekommt. f kann außerdem ihren Spaß bei dieser Lerngruppe haben, weil sie gleichzeitig seit Langem eine gute Freundin von a ist. Die drei vorherigen erfolgreichen Beispiele zeigen eine Gemeinsamkeit, dass die drei Paare Eltern außer ihrem starken Willen richtige Technik entwickelt haben, den Kindern zu helfen, eine richtige Lernmethode beim Erlernen des Chinesischen zu formen. Damit erfüllen die Kinder ihre Leistungsmotivation nicht nur bei der chinesischen Sprache, sondern auch bei Lernen. Durch das Erlernen des Chinesischen beherrschen sie gleichzeitig die Methode fürs Lernen. Solche Erfahrungen helfen ihnen auch in anderen Teilen ihres alltäglichen Lebens in Deutschland. In anderen Worten: Es hat gelungen bei diesen Eltern, die Beibehaltung der ethnischen Besonderheiten (Selbst-Disziplinierung und Fokus auf die chinesische Sprache) durch ihre selektive Rekonstruktion in das Leben ihrer Kinder in Deutschland zu integrieren.

6.3.2 Kämpfe: Disziplin gegen die Natur?

In folgendem Abschnitt werden Reibungen zwischen Generationen gezeigt: Man spürt Ärger, Zögern und Unzufriedenheit der Mütter vor dem Widerstand der Kinder. Solche heftigen Ärger, Zögern oder Unzufriedenheit kommen aus dem elterlichen Zweifel entweder in der „Du Jing“- Methode oder in der Planung für das Erlernen des Chinesischen. Dahinter steht ihr Zweifel an die Verarbeitung der ethnischen Besonderheiten, die im Alltag erscheinen. Folglich ziehen die Eltern sich zurück oder zeigen Affekthandlungen vor den Schwierigkeiten des Erlernens des Chinesischen ihrer Kinder.

Aus dem Interview mit EB am 07.06.2014

EB: *Bei uns sieht es nicht so gut aus...Zum Beispiel lernt er die Schriftzeichen, und vergisst sie dann schnell. Zum Beginn der Tage kann er noch lesen aber später nicht mehr. Wenn ich ihn zwingen, die klassischen Bücher vorzulesen, kann er mir noch folgen, aber er guckt nicht mehr in den Text. Das macht mich sauer. Er liest vor und vor (b' folgt seiner Mutter vorzulesen), und ich frage ihn, welchen Satz liest du jetzt vor? Er weiß es nicht mehr. Er folgt nur. ... und ich finde es anstrengend, ihn zu unterrichten, weil er den Satz nach mehrmaligem Lesen noch nicht auswendig kann. Ich bin manchmal ... (traurig) Aber ich halte es noch durch. Wir lesen jeden Tag für 5-10 Minuten vor. Ich glaube es reicht nicht. Aber mehr kann ich nicht schaffen, wirklich nicht, weil b' manchmal Widerstand zeigt. Jeder kann dem Vorlesen so widerstehen. Er sagt immer, ich möchte zuerst etwas anders machen, kann ich danach vorlesen? Ich kann nur ok sagen. Aber nachdem er alles erledigt hat, muss er ins Bett gehen. Ich muss ihn vorlesen lassen bevor er ins Bett geht, also kann er nicht so lange vorlesen. Solche Konflikte finden immer statt. Er kann nicht sofort nach der Schule anfangen, vorzulesen. Ich habe auch einen Artikel gelesen, in dem empfohlen wurde, die Kinder nach der Schule zuerst spielen zu lassen.*

(EB: 我们的情况也不是很乐观……就是他比如说，字吧，他是前学后忘。认不出来。经典你要是强迫他，他可能十分钟之后还在那儿读，但完全都不指，这是让我很生气的一点。他慢慢读，我说读到哪儿了？他都不知道。跟着读的。…而且我觉得是教得挺费劲的，因为我经常也觉得教一句话教他很多遍都记不住。经常就会感觉到有一点……（沮丧）。但是就说坚持我还是坚持。就说一天就坚持五分钟十分钟这样的。这样的量。达不到他说的那个遍数。我就真的做不到。因为往往他会把读书呢，会排斥，都有排斥。他说那我先干完这个，我干完这个我再读书好吗。那我就只能说好吧。但是到最后的时候可能就快要睡觉了。那要睡觉的时候呢，睡觉前我也要让他读啊，这样就又会把时间减少了。就经常会发生这样的矛盾。就是他做不到，一回来，就读。因为我也看过一篇文章说，小孩子呢，放学之后其实应该让他先玩一会儿。)

KJ: *Das heißt, wenn du b' jeden Tag ermutigst, kann er jeden Tag vorlesen. Aber nur wenn du ihn führst. Und er kann auch nicht viele Male vorlesen.*

(KJ: 就是说，你每天督促 b' 呢，他差不多也是每天都可以读，这主要是跟着你（的约

束)。但是遍数达不到这么多。)

EB: *Richtig. Und wir können auch nicht so lange vorlesen. Nur 5-10 Minuten (jeden Tag). Er kann mir nur zwischendurch folgen. 10 Minute später beginnt sein Widerstand. Er sagt „Noch einmal?“ „Noch wieder?“ „Wann machen wir Schluss?“ und so. Er kann sich auch nicht weiter konzentrieren.*

(EB: 对, 而且时间主要也达不到, 就是那么五分钟十分钟……他可以跟着我弄一下, 然后十分钟以后他自己的排斥心理就强了, 就“又要来一遍”“还要”“什么时候完”, 就是这样的, 而且他那个效果也不行。)

Aus dem Interview mit ED, am 07.06.2014

ED: *Unsere Schwierigkeit liegt in der Antizusammenarbeit meiner Tochter und meinem Mangel an Standhaftigkeit. Ich weiß, ich bin nicht standhaft. Wenn ich standhaft wäre, müsste d jeden Tag vorlesen. Aber in meinem Herzen gibt es immer (Zweifel)...Man sollte das Interesse des Kindes respektieren. Man kann das Kind nicht zwingen. Aber in welchem Fall, zu welchem Grad, zu welchem Grad ist es Zwang, wann kann man zwingen, welcher Zwang ist gesund, es ist ... schwer zu kontrollieren.*

(ED: 我们的困难就是小孩不配合, 就是我的决心不够坚定。我自己知道我决心不够坚定。我要是决心坚定的话, 你每天就得读。但是呢, 我的心里面呢, 总有一个, 不能破坏小孩的兴趣, 不能强迫要求, 但什么情况那个度, 什么时候算强迫, 什么时候可以强迫, 强迫到哪个程度, 还是健康的强迫, 这是一个……不好掌握的地方。)

KJ: *Das heißt, d hat Interesse, Chinesisch zu lernen. Sie akzeptiert Chinesisch. Aber du bist noch unsicher, ob man wirklich so streng jeden Tag so vorlesen kann...*

(KJ: 就说 d 她是有兴趣学的, 她也是对中文还是很接纳, 但具体到是不是每天都要严格的这样读, 你自己也不是……)

ED: *Ja. Ich weiß, ich soll sie mehr fordern. Aber ich kann nicht so gut durchhalten. Wenn sie weiter so (nicht kooperativ) macht, gebe ich auf. Wenn ihr Widerstand beginnt, halte ich nicht mehr lange durch.*

(ED: 对, 我知道我应该, 但是我做不到, 我就是敌进我退, 典型的。她一反抗, 她一不配合, 我就不坚持了。)

KJ: *Und hat d selbst auch Schwierigkeiten?*

(KJ: 那 d 自己有没有什么困难呢?)

ED: *Sie fühlt das Vorlesen langweilig. Sie will nicht vorlesen. Sie will sowieso nicht vorlesen. Sie findet es nicht interessant. Sie will nur Geschichten hören.*

(ED: 她觉得没意思。我不想读, 我就不想读, 我就觉得没意思。要给她读故事, 马上同意。)

Der kleine Junge b' und das kleine Mädchen d haben ihre deutschen Väter und sprechen nur Deutsch zuhause. Ihre beiden Mütter, die in vielerlei Hinsicht ähnlich sind, merken, dass das klassische Chinesisch als Lehrstoff besser als der normale Lektionstext ist. Aber sie können „Du Jing“ nur schwer mit ihren Kindern durchhalten.

b' ist ein sportlicher Junge. Er mag Bewegung und will nicht lange still bleiben. Seine Mutter EB hat selbst auch mit dem Erlernen des klassischen Chinesischen angefangen, als sie ihren Sohn begleitet. Ihr Mann nimmt jedoch eine unterstützende Haltung ein. Wenn b' nicht vorlesen will, versuchen die Mutter und der Vater ihn zu ermutigen. b' spricht relativ gut Chinesisch unter den Kindern aus den bilingualen Familien dieser Gruppe, weil sein Vater, als ein Deutscher, auch sein Erlernen des Chinesischen unterstützen kann. In dem Interview sieht man die zögernde Haltung von EB. Sie hofft, dass b' mehr Lernerfolg haben kann. Für diesen Wunsch will sie sich mehr Mühe geben. Allerdings hat b' immer wenig Motivation fürs Vorlesen. Folglich fühlt EB sich noch ein bisschen unsicher, ob die Wiederholung von solchen alten Texten die beste Lernmethode für b' ist (vgl. Abschnitt 6.1.2). Diese unvereinbaren Meinungen verwirren sie: Mehr Spaß, oder mehrere Anforderungen fürs Kind? Ein solcher Zweifel, gemischt mit Misstrauen gegen „Du Jing“, führen schließlich zu ihrem Austritt.

Wie aus dem Interview hervorgeht, hat ED auch eine ähnliche Haltung zu „Du Jing“ sowie den Anforderungen an das Kind. Sie vertraut gleichfalls darauf, dass Kinder mit Spaß lernen müssen. Wenn ihre Tochter d nicht mehr vorlesen will, macht sie immer Kompromisse. Ihr Mann, der Vater, ist auch der Ansicht, dass Kinder nur spielen und sich entspannen sollen. Nur nachdem ED mit dem Vater darüber lange diskutiert hat, ist er jetzt davon überzeugt, dass Chinesisch eine andere Sprache als Deutsch ist; bevor man flüssig sprechen kann, muss man viele Inhalte vorher

auswendig lernen. Ansonsten ist der Vater dagegen, dass ED die Tochter ermutigt, vorzulesen. Aber jetzt kennt d sich auch mit dem Zweifel ihrer Mutter aus. Weil ED keinen starken Willen hat, gibt sich d auch darum wenige Mühe.

Wie soll man die Kinder zu einem passenden Grad beschränken, wird ein Problem beim Erlernen des Chinesischen für die Mütter ED, EB und EG, was manchmal bei ihnen als „Konflikt bei Erziehungsidee zwischen Osten und Westen“ verstanden wird. Die drei Mütter EA, EE und EF integrieren das Erlernen des Chinesischen in das Leben ihrer Kinder durch die Entwicklung einer effektiven Lernmethode, die nicht nur beim Erlernen des Chinesischen angewandt werden kann. Dadurch fühlen ihre Kinder auch, dass die chinesischen Eigenschaften weniger Konflikte für ihr Leben in Deutschland mitgebracht haben. Aber für die Mütter ED, EB und EG ist die Beibehaltung der Sprache bei den Kindern mehr oder weniger eine Belastung für sie und die Kinder. Es führt mehr zu ihrer Kritik gegen den chinesischen Erziehungsstil. Weiterhin ist es für sie problematisch, die zwei Kulturen im Leben zu balancieren.

6.4 Das wahrgenommene kulturelle Konflikt

Im Kapitel 5 wurde schon herausgestellt, dass die Wurzel dieses Konfliktes beim Erlernen des Chinesischen in der Differenzierung zwischen Integrationsmodellen von Eltern und Kindern liegt. „Das Erlernen des Chinesischen“ stellt sich de facto als die einzige Veranstaltung der Kinder im Alltag dar, die völlig in der chinesischen Gemeinschaft stattfindet. Die von den Eltern ausgewählte Lernstrategie für Kinder wird von dem elterlichen doppelkulturellen Verständnis bestimmt. Dass die meisten Kinder diese Lernstrategie nicht annehmen wollen, bedeutet es, dass die meisten Kinder sich nicht an dem gewöhnlichen Integrationsmodell ihrer Eltern anpassen können. Folglich wird das doppelkulturelle Verständnis der Kinder auf dieser Basis aufgebaut. Mit anderen Worten, durch die Konflikte zwischen Eltern und Kinder beim „Erlernen des Chinesischen“ kann man den Wechsel beim Integrationsmodell zwischen Generationen am besten beobachten: Die Kinder sind vollständiger assimiliert, während ihre Eltern viele chinesische Merkmale bewusst oder unbewusst beibehalten. Im folgenden Abschnitt wird dieser Konflikt detailliert analysiert.

Ein Verhaltensmuster, das einer bestimmten Kultur angehört, wird zwischen Generationen während der Interaktion übertragen. Die Eltern, als die erste Generation der Immigranten, bemerken zu jeder Zeit und an jedem Ort ihre „chinesische Spezialität“ bei der Interaktion mit der deutschen Umgebung. Im Interview wird jede chinesische Mutter gefragt, welches „chinesische“ Verhalten während ihres Erziehungsprozesses bemerkt wird. Jede Mutter redet frei über den Vergleich zwischen den „chinesischen“ und „deutschen“ Erziehungsstilen und ihre Reflexion darüber. Durch den elterlichen Bericht von dieser „chinesischen Spezialität“ kann man den Konflikt zwischen den Generationen besser verstehen.

6.4.1 „Chinesische Spezialität“

6.4.1.1 „Höhere Anforderung an das Kind“

Die am häufigsten erwähnten „chinesische Spezialitäten“ im Interview der Eltern sind „die höheren Anforderungen an die Kinder“ und der „Pragmatismus“.

Aus dem Interview mit ED und EB am 08.06.2014

ED: *Die wichtigste Grundidee (meines deutschen Mannes) ist, dass man die Kinder nicht zwingen kann. Nicht nur beim Erlernen des Chinesischen, sondern auch bei allen anderen Sachen. Er fand es erstaunlich, nachdem er mit den anderen Eltern gesprochen hatte, dass die anderen Eltern die Kinder fragen, was sie heute in der Schule gelernt haben, und ob sie das wiederholt haben. Bei uns zuhause lassen wir die Tochter gar nicht wiederholen. Er meint, dass die Tochter nur in der ersten Klasse ist und gar nicht wiederholen sollte. Er hat eine solche lockere Erziehungsidee. Wenn ich die Tochter etwas lernen lasse, ist er dagegen. Auch wenn er dies nicht vor dem Kind kritisiert, kann ich seine Haltung fühlen. Für mich ist es immer wie ein Kampf. Jetzt lehnt er das Erlernen des Chinesischen nicht so stark ab. Er weiß schon, dass Chinesisch anders als Deutsch ist. Er weiß schon, beim Erlernen des Chinesischen muss man die Kinder mehr regeln. Ich finde es schon großartig, dass er das jetzt akzeptieren kann. Zumindest ist er jetzt nicht mehr dagegen. Ich kann keine höhere Anforderung an das Kind stellen (Lachen).*

(ED: (孩子的爸爸) 最基本的态度, 不能强迫孩子学, 不光学中文, 别的也一样。他自己是很惊讶, 他跟别的家长聊天也是哦, 人家别的家长在家还让小孩看看就说你们学校学了什么东西呀, 再读两遍, 我们是一个字都不会去复习也不会去看啊。他说一年级看什么看啊。他对所有都是这种放养式的。我要让他加入一点学习的成分啊, 人家都持反对意见, 他即使现在不当着孩子的面说但他整个的想法态度, 你感觉不到吗哦。对我来说就好像是一股逆流而上的态度在拧着干嘛哦。现在(爸爸)是基本上不反对, 接受了就是中文不像西方的语言你到时候自己会读了以后自然而然就会学会阅读, 学会阅读以后你词汇量啊这语言进步起来就很快。他知道中文是一个必须通过外加的力量强化学习的语言。这点人家已经接受了我觉得已经很了不起了, 至少现在不唱大的反调。但我觉得给小孩多要求一点的话我别指望得到太多的支持。我动不了太多(笑)。)

Durch die kritische Haltung ihres deutschen Mannes gegen das Erlernen des Chinesischen sieht ED, dass die deutschen Eltern keine hohen Anforderungen an Kinder stellen, sondern die Kinder sich frei entwickeln lassen wollen, mindestens am Anfang der Schule. Diese Ansicht wird von EE bestätigt.

Aus dem Interview mit EE am 31.05.2014

KJ: *Was ist dann „der Chinesische Stil“ bei der Erziehungsaktivität von Ihnen und Ihrem Mann?*

(KJ: 您和您先生在教孩子的时候有没有哪些地方是比较中国的?)

EE: *Wir sind strenger.*

(EE: 我们还是比较严厉。)

KJ: *Wieso?*

(KJ: 比如说呢?)

EE: *Zum Beispiel denken wir, die westliche Erziehungsweise hat viele Vorteile. Mehr Rücksicht wird im Westen auf die Kinder genommen. Aber eins ist zu festzustellen, dass Lernen nie leicht ist, egal was man lernt. Man muss Interesse dafür aufbringen, eine lockere Atmosphäre schaffen. Und man muss sich anstrengen. Da stimme ich und mein Mann überein. Wenn du dich nicht darum bemüht, kannst du das nie schaffen. Deswegen haben wir noch Anforderungen an unser Kind und hoffen, dass er sich ums Lernen bemüht.*

(EE: 比如说我们认为西方的教育有很多是好的, 比如说它比较从小孩子的角度去考虑问题, 但是有一点就是说, 学习不可能是轻轻松松就能完成的。所有的学习都是这样的。要有兴趣的引导, 营造一个比较轻松的气氛, 这是肯定的, 但还是需要你去努力, 这一点我和我先生是一致的。如果你不花时间不下一点功夫, 不可能轻轻松松就做到了。所以这一点我们对他是要求的。)

EE erzählt, sie und ihr Mann sind strenger als die deutschen Eltern: Das Kind tut was es tun muss und muss sich darum bemühen. Im folgenden Interview, erzählt sie weiterhin ihre Definition von „Strenge“ nach dem Vergleich zwischen den chinesischen und deutschen Lehrern:

EE: *Meiner Meinung nach steht in den normalen Chinesisch-Sprachschulen oder in den chinesischen Grundschulen der Lehrer an der ersten Stelle. Die Methodik dient vor allem dem Lehrer. Der Lehrer braucht die richtige Ordnung im Klassenzimmer. Die Ordnung ist am wichtigsten. Aber nach meiner Beobachtung an den deutschen Grundschulen steht das Kind im Zentrum der Methodik. Zum Beispiel, ein Kind kann nicht so gut Mathematik. In China würde der Lehrer mit den Eltern reden, dass ihr Kind sich nicht um Mathematik bemüht, dass es zuhause mehr Übungen machen muss. Das ist eine kritische Haltung. Der Lehrer meint nur, dass die Eltern ihre Verantwortung vernachlässigt haben, oder das Kind sich nicht angestrengt hat. Aber in Deutschland, ein guter Lehrer würde sagen, dass man Hilfe anbieten könnte, damit das Kind*

Mathematik besser beherrscht. Ein guter Lehrer fragt: Braucht das Kind mehr Zeit? Muss es den Mathematikunterricht in der ersten Klasse noch wiederholen? Ich denke, hier liegt der Unterschied: Steht das Kind oder der Lehrer im Zentrum? Ich denke, man sollte eine Grundlinie für die Erziehung haben, dass man die Kinder nicht verletzen darf. Das Selbstwertgefühl der Kinder soll geschützt werden.

An den deutschen Grundschulen wird ein Bewusstsein von „Bemühen“ der Kinder durch Sport gebildet. Im Fußball muss man sich bemühen, muss man mit den anderen kooperieren. Ansonsten kann man keinen Fortschritt machen. Hier, denke ich, liegt der Unterschied. Im Fußballspiel lernen die Kinder, wie wichtig es ist, sich zu bemühen.

Deshalb haben wir Anforderung an unseren Sohn, aber wir erniedrigen ihn nicht. Wir sagen ihm nicht, du hast dich gar nicht bemüht, sondern wir begleiten ihn, und erzählen ihm, wenn er durchhält, kann er das gut erlernen. Wir zeigen ihm, wie man das tun kann. [...] Er hat uns auch gefragt, warum soll er Chinesisch lernen. Wir haben ihm erzählt, es gibt keine Diskussion. Das Prinzip ist, dass ein Kind von den chinesischen Eltern Chinesisch lernen muss. Es kann nicht fliehen.

(EE: 我觉得中文学校，还有中国传统学校的教育法，他是以老师的方便为出发点，我教学要有一个教学秩序，这样我才能够管理好学生。他是以这样一个出发点，但是以我对德国小学的观察，他是比较以学生为出发点。比如今天这个学生我举个例子，他可能他的数学不好，要在中国家长可能就找他谈话，说你们家孩子数学怎么没好好学，回去要多做练习，就是一种训斥的态度，就是你家长没有尽到责任，你这个孩子本身没有用功，是这样一个态度。但是如果在德国这样的事情发生的话，一个比较好的老师啊，我不了解所有的老师，比较好的老师，态度就是，这个孩子的数学需要我们提供什么帮助，他是不是需要多一点时间，如果他不行的话可能要多花一年时间，他再去学最简单的一年级的算数。所以我觉得这是一个区别，是以孩子为出发点还是以老师为出发点。那至于我们对他有所要求，我觉得是有一个底线在那儿，就是你不能以伤害他为底线。顾及小孩子的自尊心，你不能以这点为代价。包括像德国的教育也很注重培养像孩子的这种努力呀，他们是通过别的方式，比如说运动啊，比如说你要去努力，你要去跟别人合作，譬如像足球啊，这种东西你还是要付出的。不付出不可能会有提高的，所以这点我就觉得这是一个区别吧。我们会对他有要求，但是这个不是说以贬低他，说你怎么都不用功啊，就是我们跟你一起，并且告诉他，你只要坚持你一定会学得好。你告诉他你这样做。……至于为什么要学中文这个，他也问过，这个我们

跟他说过，不讨论。讨论完了就是一个原则。你作为父母都是华人的一个小孩子你中文是必须要学的。不可以说你不学。)

Nach EEs Meinung, liegt das Problem der chinesischen Methodik darin, dass die Kinder nicht respektiert werden. In den chinesischen Grundschulen kritisieren die Eltern oder Lehrer die Kinder oder sogar schlagen sie psychisch, damit die Kinder folgsam werden. Dann handeln die Kinder nur dem Befehl der Eltern zufolge. Das Erziehungsziel der Eltern und Lehrer ist nur, dass die Kinder folgsam sind und ihren Wunsch verwirklichen können. So werden die Selbstständigkeit, der freie Wille und das Selbstwertgefühl der Kinder verletzt. Der deutsche Erziehungsstil orientiert sich an der Unabhängigkeit der Kinder. Die Eltern lassen die Kinder selbst entscheiden und wollen nur dabei helfen. EE glaubt, die Erziehungsstrategie von ihr und ihrem Mann kombiniert die beiden Seiten: Auf der einen Seite ermutigen sie ihr Kind e', lernen mit ihm und vertrauen ihm, um ihn beim Lernen zu fördern; auf der anderen Seite lassen sie e' nicht völlig frei entscheiden. e' muss den Eltern folgen, besonders beim Erlernen des Chinesischen. Die Eltern führen ihre Erziehungsstrategie so durch: Sie führen das Kind, lernen mit ihm zusammen, helfen ihm bei der Entwicklung seiner eigenen Lernmethode, damit sie ihr Erziehungsziel erreichen können. Bei dieser Erziehungs idee sind Eltern und Kinder enger verknüpft und Kinder sollten teilweise von den Eltern abhängen.

In den vorher zitierten Interviewmaterialien erwähnen die drei Mütter die Gemeinsamkeit „höhere Anforderungen“: Die Eltern arrangieren den Lebensplan des Kindes nach ihrer eigenen Meinung und fordern die Kinder total nach diesem Arrangement. Außerdem nennt EG auch „Körperstrafe“ als die stärkste Form einer solchen elterlichen Autorität.

6.4.1.2 Enge zwischenmenschliche Beziehungen

Außer den „höheren Anforderungen“ wird eine andere Spezialität der Chinesen genannt, d.h. „Enge zwischenmenschliche Beziehungen“.

Aus dem Interview mit ED und EB am 08.06.2014

EB: *Es erinnert mich daran, als wir nach der Schule nach Hause gehen, frage ich b' manchmal, welchen Unterricht er heute hatte, oder, wer der beste Schuler in der Klasse ist. [...] Diese Frage, finde ich (von chinesischem Stil). Manchmal bemerke ich, dass*

ich nicht so fragen soll. Ich fühle es hat mit dem chinesischen Erziehungsstil zu tun. Ich bringe eine solche Idee von „Wettbewerb“ oder „Vergleich“ mit. Eine solche Idee führt zu dem Glauben, wenn man nicht der beste Schüler ist, soll er von dem Besten als ein Vorbild lernen. Ich finde diese Idee chinesisch.

(EB: 这我就想起来一点, 我经常问啊, 比如说 b ‘, 放学之后, 我经常问, 哎你今天上什么课, 今天怎么样啊, 或者是那个, 会问, 那你们同班级的谁最好啊。[...]我觉得这个可能是, 我有的时候也会想起, 其实我不该这样问, 这个是挺中国的一个问法。我会把这种“较劲儿”的感觉会带到班级里, 我觉得就是应该, 要是他不是最好的应该向最好的学习。要是, 我会感觉到这个挺中国式的。)

ED: Ja, das ist sehr chinesisch. Ich finde, man soll keinen „Superlativ“ benutzen. Ich habe mit einem Lehrer geredet, und er sagt, dass jedes Kind seine Stärke hat. Jeder hat seine Spezialität. Man kann nicht alles gleich gut tun. Der Superlativ macht keinen Sinn. Die Schule meiner Tochter hatte gestern Sportsfest. Es gab einen 500-Meter-Lauf und einen 400-Meter-Lauf. Ein Kind stand dabei und sagte, ach, der läuft am schnellsten. Der Lehrer sagte dann, es macht nichts. Er läuft hier am schnellsten, aber kann dafür nicht so weit springen. Also jedes Kind hat seine Stärke.

(ED: 对, 这是挺中国式的, 我觉得这种最啊, 最高级, 这种都不应该出现。那天跟他们一个老师聊的时候他们就说, 每个小孩都有自己擅长的内容, 各有各的特点, 你在别的方面可能就不是最好最怎么样的, 就没意义, 这种最。就像我们昨天开运动会, 跑步, 跑一个五百米和四百米, 另一个小孩就在那儿看啊(说), 啊, 谁谁谁是最快的。然后那个老师就在那儿(说): 这都没关系啊, 他这个是最快的, 他那跳远他就不行了呀, 其实每个小孩子都有他自己的特长……)

EB: Ich bemerke, ich soll das nicht tun (solche Idee von „Wettbewerb“ oder „Vergleich“ zu haben). Aber ich kann mich manchmal nicht kontrollieren.

(EB: 其实我也意识到我不应该这样。我有的时候还不由自主的问他。)

ED: Unser Erziehungsstil (der chinesische Stil) hat das seit Langem betont. Wir vergleichen die Noten der Kinder immer, höher oder niedriger, schneller oder langsamer.

(ED: 因为我们的教育从小已经深入进去好像就是要比分数啊, 比高低, 比快慢。)

EB: Ja, ich fühlt mich deswegen manchmal widersprüchlich. [...] Er (b') sagt

manchmal, dass nur er aus der ganzen Klasse eine mathematische Aufgabe lösen kann. Er ist also der Beste. Max macht es schneller, aber Max hat Fehler, er hat keinen. Er vergleicht sich mit den anderen. Ich sage ihm, dass es nichts macht. Er muss sich nur mit sich vergleichen. Du brauchst es nur besser als dein letztes Mal tun. Ich sage das manchmal. Aber ich vergesse es manchmal, kann nicht (mich kontrollieren) ...Aber ich habe keinen anderen (chinesischen Erziehungsstil).

(EB: 对对, 所以我经常会矛盾, [...]他经常会说在他们班里, 那个数学只有他一个人能回答出来, 他最好了, Max 比他还要快点, 但 Max 有 Fehler, 他没有。就会比。我说没关系, 你就跟你自己比好了。比上一次好就行了。我自己经常会这样。但有时候又会忘了。不太会……但其他的(中国式教育方式)就没有。)

Nach der Diskussion kommen die zwei Mütter zu dem Schluss, dass „Vergleich“ eine chinesische Besonderheit ist. Ein Individuum kann nicht selbstständig angesehen werden, sondern nur im Rahmen der menschlichen Beziehungen mit den Anderen. Bei der Erziehung wird ein allgemeines Ziel für alle Kinder bestimmt, damit alle Kinder mit einem allgemeinen Kriterium verglichen werden können. Alle Kinder werden so ermutigt, eine „bessere“ Leistung nach diesem allgemeinen Kriterium zu erreichen. Es wird auch so erwartet, dass die Kinder ein solches von ihren Eltern ausgewähltes Kriterium akzeptieren müssen.

EC, auch als eine Mutter mit einem deutschen Mann, findet es „chinesisch“, wenn sie bei der Kommunikation immer mehr an die anderen denkt.

Aus dem Interview mit EC am 05.06.2014

KJ: *Was dann, glaubst du, ist die chinesische Besonderheit bei deinem Erziehungsstil?*

(KJ:那你觉得你教育孩子的方式里面, 有哪些比较中国呢?)

EC: *[...] Ich fühle, sie (ihr Tochter c) bekommt einen solchen Charakter von mir, nämlich Demut. Wir legen „Ich“ nicht auf den ersten Platz. Ich kenne mich jetzt über die Jugend in China nicht aus. Aber ich und meine Tochter geben höflich zuerst nach. Das heißt, wir betonen „Ich“ nicht. Ich bin nicht der wichtigste.*

(EC: [...]我感觉到, 主要给她, 我自己本人的个性特色, 还是中国人的比较谦让, 不会把自己放在首位, “我”就怎样。我不知道现在国内的年轻人是怎么样, 我们吧, 还是让人, 还是比较, 先让一步吧, 不要把自己什么, 我是最主要的。)

KJ: *Ich bemerke die unklare Grenze zwischen „Ich“ und „den Anderen“ bei Chinesen...[...]*

(KJ:我觉得中国人待人有一种特点是中国人的人际界限不分明的问题……[...])

EC: *Richtig. Es erinnert mich daran, dass ich anders als mein Mann denke. Zum Beispiel, heute haben wir beide draußen zu tun. Ich und er überlegen zuhause, wer das Auto heute nimmt. Wenn er fährt, würde es zum Beispiel eine Stunde dauern. Ich brauche aber nur zwanzig Minuten für meine Aktivität. Dann würde ich sagen, wenn du das Auto nimmst, wäre es in der Ganzheit besser. Ich muss heute auch mit der Tochter zum Akkordeonskurs gehen, und das Akkordeon ist sehr schwer. Aber es ist nicht so weit weg, also eine solche Schwierigkeit kann ich überwinden. Ich stelle mein Interesse nicht an die erste Stelle. Das ist mein Denkmodell. Aber offensichtlich sieht er die Sache auf eine andere Weise. Er denkt, wenn ich das Auto brauche, würde ich es selbst sagen. Er bemerkt nicht, dass ich an die Ganzheit denke. Er würde sagen, aha du gibst mir das Auto, super(Lachen)! Wenn ich meinen Bedarf nicht im Ernst ausdrücken würde, würde er nicht für mich daran denken. Er denkt zuerst an sich selbst. Ich würde nicht sagen, alle Deutschen machen das so. Jeder ist unterschiedlich. Aber viele machen es so. Chinesen, umgekehrt, würden mehr an den anderen denken. Meine Tochter wird von mir so beeinflusst. Wenn sie etwas will, sie drängt sich nicht. Sie sagt nicht direkt, was sie will. Sie drückt ihren Wunsch nicht offensichtlich aus. In der Klasse, wenn der Lehrer etwas verteilt, wartet sie immer darauf(Lachen).*

(EC: 这个对的。你说起这个我就想起, 我和我丈夫的思维方式就不一样, 比如我的思维就是考虑, 在家里面, 哎呀, 这件事, 比如今天, 你开车还是我开车, 如果你去, 路上不开车你要花一个小时时间, 我开车只要二十分钟, 这个对整件事情比较有利。那我就会说, 尽管比如说我要带孩子去上手风琴课, 手风琴比较重, 但是路不远, 也许我能克服一下。我不会把我自己的利益先放在第一位, 我会放在全局去考虑。这就是我考虑问题的方式。但是很明显, 丈夫就不会这样。他绝对不可能想到, 他就觉得, 你要你就说, 他不会想, 你是在为这个事情考虑, 他会说, 你让我, 啊那太好了(笑)。而他不会主动想到, 那我先考虑一下。如果我不提, 他就不会为我来考虑, 他会先考虑自己。这个不能说所有德国人都这样, 每个人有区别, 但还是有很多人会这样。中国人可能就是考虑这个会多一点。这个就会影响到孩子。自己要什么东西不是先抢着要什么东西,(不是)把自己的愿望很明

显的提出来。c 就是从来不抢。在班里面，有什么东西，她肯定是先等着（笑）。)

KJ: *Hat sie dafür etwas eingebüßt?*

(KJ: 这样会吃亏吗?)

EC: *Ja, vielleicht. Es kann sein. Aber ich finde, man genießt deswegen Ruhe und Freiheit. Also ist es auch nicht schlecht. Manchmal bringt es umgekehrt Glück. Ich mache mir darüber keine Sorge. Und ich weiß nicht, ob es „chinesischer Stil“ ist oder nur weil ich weich bin. Wir streiten nicht mit den anderen. Wir betonen unsere Existenz nicht. Beim Streit mit den anderen tendieren die Deutschen dazu, tausende Argumente herauszufinden, zu beweisen, dass sie recht haben, auch wenn sie tatsächlich falsch sind. Sie können ihr Interesse sehr gut schützen. Aber ich, ich würde zuerst daran denken, ob ich etwas falsch gemacht habe. Es könnte mein Charakter sein. Es ist nicht unbedingt repräsentativ, aber ich bin so und beeinflusse c auch so.*

(EC: 有，也许，吃亏的话肯定是有一点，但我觉得退一步海阔天空，也不是什么坏事。有时候吃亏是福。这我倒不是特别担心，还有就是，我不知道是不是中国性。就是我们也是比较软弱的性格，不会跟别人争啊，不会去特别去强调自己，或者在跟别人有争执的时候。他们德国人，就是不管怎么样，肯定找出一大堆理由，来说明自己是对的，尽管（他们）是错的，马上说成是对的。特别会维护自己的利益。我的考虑方式。我先想想看我什么地方做错了。这是我本人性格，也有可能，不一定有代表性，但我是这样的，也会影响c。我的性格在c 身上还是比较多一点。)

EC hat auch den Fokus, den die Chinesen auf die „Beziehungen zu den Anderen“ legen, erwähnt. Für sie liegt die „chinesische“ Weise darin, mehr an die anderen und weniger an das eigene Interesse zu denken. Man gibt nach, wenn ein Konflikt möglicherweise austreten würde, um den direkten Streit mit den anderen zu vermeiden. EC meint, dass ein solches Bewusstsein des Individuums von der „Präsenz der Anderen“ die deutlichste Besonderheit der Chinesen ist.

6.4.2 Das elterliche Nachdenken

Nachdem die während des Erziehungsprozesses aufkommenden Unterschiede zwischen den Kulturen beschrieben wurden, wird im Folgenden analysiert, wie die Eltern von der S-Schule die kulturellen Unterschiede bei der Integration ihrer Kinder verarbeiten. Die

Frage wird in einem konkreten Kontext beantwortet: Durch ihre jeweilige Entscheidung beim „Akzeptieren“ oder „Ablehnen“ für die Wertanschauung, die durch die klassischen Werke gesehen wird, die Eltern zeigen ihre Auswahl im Alltag. Alle Mütter stimmen überein (manchmal ratlos), dass die Kinder in die deutsche Umgebung eintauchen und meistens assimiliert werden. Die Mütter äußern, dass sie keine offensichtliche Abwehr für die einheimische Umgebung haben und wollen sich daran gewöhnen. Sie lassen die Kinder sich frei entwickeln (manchmal mit pragmatischer Erwartung), halten gleichzeitig einen emotionalen Verbund mit den Kindern und überliefern ihre chinesischen Eigenschaften an die Kinder. Die wichtigste Voraussetzung für die Erhaltung der chinesischen Identität der Kinder liegt nur darin, dass das Leben der Kinder immer mit der Aufnahmegesellschaft übereinstimmen kann.

Als die chinesischen Mütter, die lange in Deutschland gewohnt haben und jeweils einen deutschen Mann haben, haben EB, EC und ED erwähnt, dass sie nicht so einfach unterscheiden können, was „chinesisch“ und was „deutsch“ bei ihnen ist: Die beiden Kulturen sind bei ihnen gemischt und integriert. Sie halten es für selbstverständlich, dass ihre Kinder unbedingt mehr von den deutschen Faktoren beeinflusst werden. Der Bedarf ist für sie nicht so wichtig, den Kindern den „chinesischen Eigenschaften“ zu übertragen. Aus dem Interview mit EB und ED am 08.06.2014

ED: Wir leben hier und erziehen das Kind wenig auf die chinesische Weise. Weil sie hier zur deutschen Schule und zum deutschen Kindergarten geht. [...] Guck mal, die Kinder haben ihren ganzen deutschen Lebensstil. Sie werden wenig von ihren Familien beeinflusst. Besonders für unsere (chinesisch-deutsche) Familie ist es so, weil der Vater in Deutschland erzogen geworden ist. Total deutsch. Vielleicht gibt es bei den chinesischen Familien mehr „chinesischen Stil“. Manchmal sagen wir das auch über eine „typische chinesische Familie“. Es gibt solche Familien. Aber wir wohnen hier seit Langem und wissen nicht mehr, was bei uns „chinesisch“ ist.

(ED: 在这生活吧, 中国式的教育肯定很少, 因为小孩在这受小学的教育, 幼儿园。[...] 我觉得因为你看, 在这生活的小孩, 从幼儿园到小孩, 他整个的生活全都是德国式的, 他受家庭影响很小, 特别是像我们这样 (双语家庭) 就更是, 因为父亲本身就是受这个教育, 就纯德国式的, 如果是纯中国的家庭应该还是有很多中国式的, 有时候说起来也会说

typische chinesische Familie, 会有的, 但是我们自己本来就在这呆的时间久了, 很多概念就模糊了。)

Wenn gefragt wird: „Wie siehst du die Werke der Klassiker?“, sagen ED und EB: „Einverstanden, aber nicht erforderlich“. Ihre Antwort zu dieser Frage spiegelt ihre Haltung gegen den interkulturellen Konflikt wieder: Sie sind mehr bereit, sich an der deutschen Kultur zu assimilieren. Auch wenn sie Respekt für die chinesischen klassischen Werke noch haben, hat das aktuelle Leben in Deutschland für sie und ihre Kinder Vorrang.

KJ: *Wie ist deine Haltung zu diesen Werken?*

(KJ: 那你对于这种经典的态度是什么。你觉得它们是什么样的东西。)

ED: *Die Werke der Klassiker sind nach fünftausend Jahren richtig „klassisch“ geworden. Wir können aber nicht sagen, dass das moderne Chinesisch gar nicht wertvoll ist, gar nicht. Es gibt auch viele schöne moderne Werken, die Prosa, Gedichte, die sind alle schön. Wir haben so viele in der Grundschule gelesen, die unseren Ausdruck beeinflussen. Die Werke der Klassiker sind nicht nur sprachlich beeindruckend, sondern auch inhaltlich. Ihre Konnotationen, nämlich viele Regeln für unser Verhalten, sind inhaltlich reichhaltiger als das moderne Chinesisch. Aber ich würde meine Kinder nicht damit disziplinieren, weil wir jetzt in einer unterschiedlichen Umgebung (als die Werke der Klassiker) leben. Ich bin mit vielen Kriterien, wie Loyalität (Zhong, 忠), liebevoller Respekt (Xiao, 孝)⁷⁴ den Eltern gegenüber, völlig einverstanden. Aber es ist unmöglich, Leute hier so zu fordern, Loyalität oder liebevoller Respekt zu ihrer letzten Generation zu haben. Die gesellschaftliche Struktur hat sich geändert. Wir haben unsere Altersversicherung, und wir können nicht erwarten, dass unser Kind uns „Xiao“ tut. Solche Sache können wir lernen, um zu einem bestimmten Grad unser Kind so zu fordern, aber weil unsere Umwelt und Epoche schon verändert sind, können wir nicht mehr absolut so tun....Ich würde den Werken nicht absolut folgen, um mich und mein Kind zu regeln.*

(ED: 那经典之所以是经典, 肯定有它存在的理由, 五千年的, 那确实是, 我们虽然不是那么极端说, 白话文就毫无营养, 毫无, 白话文里面也有很多好的, 散文, 诗, 很多的那些, 现代的这些作家写得很美啊, 我们印象就是, 那个中学读

的那个印象多深，多美，后来也影响了我们自己的表达。那么经典的东西不光是文字上面，它里面的那些个道理，那些约束我们行为的很多准则，里面的内涵丰富得多，比白话文，我自己也愿意，但是我不照搬里面的那些要求来要求我的孩子，因为我们生活的环境不一样，而且里面的很多标准哦，你要说到一些基本的什么忠啊孝啊，都很赞成都很同意，但你要说在这要求他们下一代的人他怎么会对上一代忠孝，这不现实，这不可能的事。这社会结构就不一样，以后我们有我们自己的养老，我们也不可能要求小孩对我多孝。这些东西就是说可以学，可以了解，可以在一定程度上去要求孩子，但是完全照着做，我觉得我们生活的环境，我们生活的时代不一样。…我不会完全照它来约束我自己，也约束孩子。)

Aus dem zitierten Gespräch mit ED sieht man einen häufigen Status der Überseechinesen in der Gegenwart: Man assimiliert sich fast an alle Seiten im alltäglichen Leben. Sie haben keine Schwierigkeit bei Assimilation und deshalb kein starkes Bewusstsein, ihre „kulturelle Eigenschaften“ zu behalten. Sie passen auch nicht mehr auf die abstrakte Differenzierung zwischen Weltanschauungen hinter dem alltäglichen Leben auf. Deshalb als sie ihre Kinder Chinesisch erlernen lassen, haben sie manchmal unklare Erwartung. Trotzdem haben ED und EB die Werte der klassischen Werte bestätigt, aber in diesem Fall sieht man, sie halten die klassischen Werke für „unangemessen“ und „nicht passend“ für ihr alltägliches Leben in Deutschland. Sie lesen die Werke der Klassiker, ohne zu vertrauen, dass solche Werke in ihrem Leben in Deutschland umgesetzt werden können. Eine solche „Entweder-A-oder-B“- Denkart führt allmählich zum Verlust des kulturellen Bewusstseins. Die „Integration“, nach ihrer Definition, liegt mehr in der Anpassung auf der Ebene des täglichen Lebens.

⁷⁴ Das Wort 孝 (Xiao) bedeutet in der chinesischen Tradition nicht nur liebevoller Respekt und Folgsamkeit zu den Eltern, sondern auch körperliche Pflege und materiale Unterstützung für die Eltern. Betont bei diesem Begriff wird aber die psychologische Unterstützung, beziehungsweise die respektvolle und folgsame Emotion zu den Eltern. In der alten Agrargesellschaft von China ist „Xiao“ die absolute Pflicht der Kinder.

Aus dem Interview mit EC am 05.06.2014

KJ: *Hast du daran gedacht, deine Tochter im Sinne der chinesischen Klassiker zu*

erziehen? Oder siehst du die chinesischen Werke nur als ein Mittel zum Erlernen des Chinesischen.

(KJ: 那你也没想过在这方面这样去要求她, 比如书里这么说所以你要这么做, 只是用它来学中文。)

EC: Nein. Für uns ist es jetzt hauptsächlich ein Mittel zum Erlernen des Chinesischen. Es geht nur darum, eine Atmosphäre, ihr eine (chinesische) Umgebung zu geben. Weil ihr chinesisches Niveau (begrenzt ist)... Wir sprechen nicht so viel Chinesisch wie die Familien, in der beide Seiten Chinesen sind. Also ist es unterschiedlich. Außerdem strenge ich mich auch nicht so viel an. Sie kann den Inhalt der Bücher noch nicht verstehen. Wie soll man handeln, wenn man nicht im Buch lesen kann. Es kommt total darauf an, wie die Eltern handeln. Es reicht schon.

(EC: 那没有没有, 现在对我们来说主要是学中文, 主要是给她一种环境, 一种氛围, 主要是, 她的水平, 我们毕竟不像父母家里面都是中国人, 那家里中文讲得多啊, 这方面还是有区别。另一方面当然也是我没有特别抓紧, 那至少像我们现在这个进度, 她中文也没有到那个地步, 可以理解那个内涵。做人的方法, 其实光看书里怎么讲, 是没什么说服力的, 那看你父母亲怎么做的, 父母亲做了, 这就够了。)

EC hat im Interview erwähnt, dass die Weltanschauung nur durch das Verhalten der Eltern statt Lesebücher überliefert werden kann. Deshalb betont sie wenig das „chinesische Wertesystem“ im alltäglichen Leben, auch wenn sie ein starkes Interesse am klassischen Chinesisch sowie an der traditionellen Kultur hat. Sie strengt sich immer an, den chinesischen Inhalt ihrer Tochter so gut wie möglich einzugeben, weil sie die Schönheit der Sprache und der Kunst genießt. Sie hat die Grundidee von „Du Jing“ vollständig akzeptiert und hofft, dass ihre Tochter solche Werke richtig lesen kann. Aber EC ist tatsächlich nicht in der Lage, das Erlernen des Chinesischen ihrer Tochter nach ihrem Wunsch auszuführen. EC kann fast kein Chinesisch mit c sprechen und keine effektive Lehrstrategie zuhause durchhalten. Kurz gesagt: Trotz ihres Wunsches für Beibehaltung (Verarbeitung) der ethnischen Eigenschaften kann EC solche Eigenschaften nicht zu ihrer Tochter weiter übertragen.

EF sieht die klassischen Werke auch als den hauptsächlichsten Lehrstoff für das Erlernen des Chinesischen ihrer Tochter. EF und ihr Mann sind auch bereit, die Werke zu lesen

und ihren Inhalt zu adoptieren, auch wenn sie die Werke nicht unbedingt würdigen können. Eine kleine Geschichte erzählt ihre Haltung: Der Name der Tochter von EF kommt aus einem Zitat aus „Gespräche des Konfuzius“ (Lun Yü). Aber für diesen Namen haben die Eltern eine Hoffnung, die sich in diesem Zitat im Original ausdrückt⁷⁵:

Aus dem Interview mit EF am 20.06.2014

KJ: Wie soll sie (deine Tochter) den Inhalt der chinesischen Klassik verstehen, deiner Meinung nach?

EF: Weil die Texte, die über mehrere tausend Jahre überliefert worden sind, müssen unbedingt ihren Wert haben. Und sie haben unbedingt auch etwas, das der Gegenwart nicht passt...Also ich denke, wir haben eine offene Haltung dafür. Hm, hm, wir lassen sie sowieso die Texte zuerst vorlesen. Nachdem meine Tochter aufgewachsen ist, kann sie den Inhalt frei interpretieren. Sie muss nicht jetzt alles verstehen und kann in der Zukunft ihr eigenes Verständnis haben. Jetzt nehmen wir das nun als ein Mittel zum Erlernen des Chinesischen. Ich finde es kein Problem.

(EF: 因为像你说几千年的东西下来肯定是有它优秀的东西在所以才能流传下来, 然后, 肯定也有一些和现在的(抵触或矛盾)一些东西……所以, 我觉得我们还是挺开放的, 反正, 反正先读了, 以后长大了她怎么理解都是她自己的事情, 反正现在先有自己的理解嘛。反正现在只是作为学习中文的一个手段, 我觉得没有问题。)

EF denkt, auch wenn es etwas Negatives in diesen Werken gibt, erkennen sie und ihr Mann den Wert der Werke an und wollen ihre Tochter die Werke vorlesen lassen. Die Haltung von EF unterscheidet sich von EG, EB und ED darin, dass sie keine „skeptische Distanz“ zu den klassischen Werken hat. EG, EB und ED zeigen mehr oder weniger ihre Sorge darüber, dass die Ideen in den klassischen Werken mit ihrem Leben in Deutschland zu Konflikten führen könnten. EF nimmt diese Texte momentan auch überhaupt als den Lehrstoff des Chinesischen und sorgt sich nicht darum, ob die Lehren „Konflikt“ bringen könnten. Anders als die vorgenannte „Entweder-A- oder-B“-Denkart zeigt EF eine Tendenz, das potenzielle kulturelle Konflikt bei der Erziehung absichtlich zu halten. Sie lässt ihre Tochter den Inhalt adoptieren und vertraut darauf,

dass sie in der Zukunft den Inhalt selbst interpretieren und anwenden kann. Die Nominierung ihrer Tochter zeigt, dass EF und ihr Mann denken, auch wenn sie den Werken der Klassiker nicht völlig zustimmen, dass man aufgrund der Werke ihre eigene Weltanschauung entwickeln kann.

In Bezug auf die Anwendung der klassischen Werke geht EE noch weiter: Sie hat weder eine „kritische“ noch eine „offene“ Haltung, sondern glaubt, man kann die Konflikte zwischen der traditionellen Weltanschauung mit der modernen Gesellschaft aktiv interpretieren und davon sich profitieren. Es ist eine optimistische Haltung gegen den „interkulturellen Konflikt“. Sie glaubt, man zivilisiert sich durch sein Nachdenken von den klassischen Werken im modernen Leben.

Aus dem Interview mit EE am 31.05.2014

KJ: *Wie sehen Sie die Weltanschauung in den klassischen Werken?*

(KJ:对传统典籍里面的这个价值观的东西，你是怎么看的呢？)

EE: *Man muss die Weltanschauung mit der modernen Gesellschaft harmonisieren. [...] Man kann die Vergangenheit auszeichnen, aber nicht die Gegenwart verachten. Wenn man alle gegenwärtigen Sachen, inklusive das moderne Schulsystem⁷⁶, erniedrigt, finde ich das nicht so toll, weil heute alles unterschiedlich ist. Zum Beispiel, in der Vergangenheit konnten nur Eliten erzogen werden. Nur die Spitzengruppe konnte solche klassische Erziehung haben, weil die Kosten so hoch waren. Heutzutage ist es unmöglich, solche Eliteerziehung für das ganze Volk zu leisten. Das moderne Schulsystem hat folglich auch sein Ideal. Deswegen finde ich, man sollte nicht alle modernen Systeme vollständig kritisieren. Man kann selbstverständlich die Sachen, die uns nicht befriedigen, verbessern.*

(EE:这个还是需要跟现代社会协调起来。...崇古没有关系，但他们过于贬今。就把今天存在的，包括现代的学校教育贬得一无是处。这点我觉得没有必要，因为今天的条件和历史上的条件不一样了，比如历史上能够接受教育的几乎都可以说是精英，那精英他可以接受那种高成本的小众的教育，那今天那种大众教育不可能有那样的人力和成本在。

⁷⁵ Im Buch Xiii vom „Gespräche des Konfuzius“ kritisiert der Konfuzius einen Schüler, der um Belehrung über den Gartenbau gebeten hat. Allerdings haben EF und ihr Mann das alte chinesische Schriftzeichen für das Wort „Gartenbau“ in diesem Abschnitt in den Namen ihrer Tochter angewandt. Sie wollen damit ausdrücken, dass der Gartenbau auch schön für die persönliche Ausbildung der Kinder ist.

那今天的现代教育也好，开启民智也好，他也是有他的理想在里面的。所以我觉得没有必

要全部抹杀。至于说一些在他们看来不认同的地方，我们就想想可以怎么样的改善。)

Weiterhin erwähnt EE, dass der Wert der klassischen Werke nicht darin liegt, dass ihre Konnotation unveränderbar ist, sondern umgekehrt: Wandel ist normal. Schließlich hebt sie hervor, dass man auf der Ebene der „Zivilisation“ den kulturellen Konflikt aushandeln muss.

EE: *Folglich denke ich, der Wert der klassischen Werke liegt darin, dass man den Inhalt immer neu interpretieren kann. Warum sieht es so aus, dass die Klassik unverändert bleibt? Weil die Nachfolger den Inhalt der klassischen Werke immer wieder in ihrer Epoche erneut interpretieren. [...] Aber die menschliche Natur bleibt permanent, während viele Sachen gleichzeitig wechseln. Du kannst es so verstehen wie die drei Merkmale des I Ging⁷⁷: „simple“, „lebendig und kreisläufig“ und „ewig“. Viele Sachen bleiben ewig und unverändert, während viele Sachen wechseln müssen. Wandel ist normal.*

(EE:所以我觉得经典的价值就在于，它为什么很多东西看起来好像是亘古不变的，其实都是后人在根据他自己那个时代在不断地诠释他。[...]但人性的东西有一些东西就是不变的。但是有很多东西都是变的。你也可以用《易经》那个“不易”“变易”那个什么，那三个方面（简易、不易、变易）去理解它。有一些东西是不变的，有一些东西是要变通，就是变才是一种常态。)

(KJ:所以读经典的时候就是根据当下的需要或是个人的理解来……)

EE: *Richtig. Ich denke, die wertvollen Sachen in den klassischen Werken sind unbedingt ewig. Was heißt Zivilisation? Zivilisation bedeutet, über den vulgären Geschmack zu steigen. Die wertvollen Sachen verändern sich nicht. Man muss immer daran denken, wie diese ewigen Sachen mit der modernen Welt verbunden werden können.*

(EE:对。我觉得它比较高贵的那一面，肯定是不变的。什么叫文明，文明一定就是说，脱离了低级趣味的东西。就那高贵的一面肯定是不变的。至于这些东西怎么和现代社会的的东西结合起来，这个是需要你去思考的。)

KJ: *Das ist die Entscheidung über viele konkrete Sachen im Alltagsleben.*

(KJ: 所以是在每一天很多具体的事情中进行一个选择或者一种考量。)

⁷⁶ Die Initiatoren der „Du Jing“ Bewegung kritisieren das moderne Schulsystem und wollen die alte Schulform(私塾) wiederherstellen. Sie meinen, dass die alte Schulform der Natur der Menschlichkeit besser als die moderne Form passt.

⁷⁷ I Ging(Yi Jing,易经) ist ein chinesisches klassisches philosophisches Werk. Der Name bedeutet „Buch der Wandlungen“ oder „Klassiker der Wandlungen“.

KJ: *Deswegen muss man auch beim Lesen der klassischen Werke den gegenwärtigen Bedarf oder das persönliche Verständnis hinzufügen...*

EE: *Richtig. Man muss den Kern und die Natur statt die Form verstehen.*

(EE:对，一定要去理解它的核心本质是什么，不是一个形式的东西。)

EE erwähnt das berühmte klassische Werk „I Ging“ und stellt fest, der unveränderte Wert der klassischen Werke existiert darin, dass Menschen aus unterschiedlichen Epochen die Werke unterschiedlich interpretieren können. Solche Werke in allen Zeiten zu lesen, ist sinnvoll, weil man von allen Zeiten sich immer damit zivilisiert wird. Nur wenn man ein klares Verständnis von „Ewigkeit“ und „Veränderung“ hat, kann man eine richtige Entscheidung für „Ablehnen“ und „Akzeptieren“ der Inhalte dieser Werke haben. EE nimmt die Werke nicht nur als sprachliches Mittel für ihren Sohn e', sondern auch als Messlatte für eine bessere Ausbildung für die Menschlichkeit.

Die untersuchten Mütter repräsentieren unterschiedliche Status beim Zusammenstoß zwischen Kulturen. Vor dem Konflikt zwischen den eigenen ethnischen Eigenschaften mit der dominanten Gesellschaft, es gibt jemanden, der bereit ist, die ursprünglichen Eigenschaften aufzuheben, damit er sich assimilieren kann. Es gibt jemanden, der mit der dominanten Kultur nicht völlig zufrieden ist, fühlt aber ratlos, wenn er den hochgeschätzten Teil der Herkunftskultur nicht effektiv halten und den kulturellen Konflikt lösen kann. Es gibt auch jemanden, der sich darum bemüht, solchen Konflikt zu anerkennen und davon zu lernen. Alle solche Individuen bilden den kontinuierlichen Spektrum in der Mehrheitsgesellschaft von Collier (vgl. Kapitel 2.1.1). Ihre Unterschiede liegen in ihrem kulturellen Bewusstsein und der Verarbeitungsweise gegen die kulturellen Konflikte: Die kulturellen Eigenschaften werden auf unterschiedliche Weise interpretiert, ausgewählt und eingenommen. Durch die vorherigen Zitate sieht man die allgemeine Haltung aller Mütter: Sie sind nicht dagegen, ihr chinesisches Wertesystem nach ihrem Leben in Deutschland zu umstellen.

6.5 Abbruch und Wiedereröffnung: Die erneute Idee

Im Abschnitt 6.3 wurden differenzierte Verständnisse vom „Erlernen des Chinesischen“ sowie „Du Jing“ der Mütter analysiert. Das unterschiedliche Verhalten ihrer Kinder wurde auch beschrieben. Eine solche Differenzierung stört die weitere Entwicklung der S-Schule. Folglich erachten es die leitenden Mütter in dieser Gruppe als notwendig, alle Mitglieder der Gruppe strenger zu regeln, damit sie sich mehr Mühe geben, Kinder zu ermutigen. In den Herbstferien 2014 hat diese kleine Gruppe zum ersten Mal die „Intensivkurse“⁷⁸ für fünf Tagen organisiert, für das sich drei weitere Kinder angemeldet haben. Außer Vorlesen wurden kulturelle Veranstaltungen organisiert, zum Beispiel Griffbrettzither⁷⁹, traditionelle Handwerkskunst und Teezeremonie. EA hofft, dass mit diesem Anlass diese Gruppe vergrößert und dann integriert werden kann. Es lief aber nicht wunschgemäß: Diese „Intensivkurse“ führten schließlich zur Division dieser Gruppe.

6.5.1 Konflikt unter den Müttern

Für die Integration dieser Gruppe hat EA, als Gründerin, einen detaillierten Plan. Sie hat vor, mehrere Regeln für diese Gruppe zu bilden, und mehr jüngere Kinder aufzunehmen, damit die Gruppe, mit drei Klassen, eine richtige Schule werden kann. EA hat auch vor, die teilnehmenden Eltern zu einer Gebühr für diesen Gruppenkurs aufzufordern (bisher sollten die Eltern nur Miete des Klassenzimmers bezahlen), damit die Finanzierung gesichert ist und die Schule besser geregelt werden kann. Die teilnehmenden Mütter sind sich darüber aber nicht einig. Jede Mutter bemerkt, dass sich die Abstände bei der Sprachfähigkeit zwischen den Kindern vergrößern, was ihre Lernaktivitäten in der Gruppe stört. Jede Mutter hält es auch für notwendig, sich mehr Mühe zu geben, damit sich dieses Kollektiv besser integrieren kann. Einverstanden

⁷⁸ Die Idee für „Intensivkurse“ kommt aus der Hamburger Zhiqian-Schule. Die Kinder lesen intensiv bestimmte Texte während einer bestimmten Periode (zum Beispiel eine Woche) vor, um eine bessere Lernleistung zu erreichen. Die „Intensivkurse“ bei der S-Schule sind nicht so massig wie in Hamburg.

⁷⁹ Griffbrettzither, nämlich Gu Qin(古琴) ist ein traditionelles chinesisches Musikinstrument.

sind unter alle Mütter auch damit, dass die Kurse geregelt werden sollen. Das Ja oder Nein für das Kostenproblem wird eindeutig ausgedrückt. Außer ED und EC unterstützen alle Mütter die Vergrößerung dieser Gruppe, aber nur einige Mütter sagen, dass sie Zeit und Energie für die extra Arbeit haben.

Diese potenziellen Konflikte brachen bei der Organisation der „Intensivkurse“ im Herbst 2014 aus. Einige Mütter sind damit unzufrieden, dass nur drei neue Kinder in die „Intensivkurse“ aufgenommen werden und keine davon in der „Sheng Lv Qi Meng“- Klasse (der Kinder g, c, d) sind. Angezweifelt wird auch, dass die drei neuen Kinder nur Bekannte von Kindern aus der „Lun Yu“- Klasse (der Kinder a, b', e', f) sind (die Freundschaft existiert auch unter den Eltern).

Die Organisation der Gruppe war auch schwierig für EA, die Leiterin dieser Gruppe. Einen integrierten Lehrplan kann man nicht verwirklichen, wenn einige Mütter die Idee von „Du Jing“ noch zweifeln und ihre Kinder nicht effektiv ermutigen können. Einige Kinder machen wenig Fortschritte beim Vorlesen und haben wenig Lust, an den Kursen teilzunehmen. Ein solcher Status stört schließlich den kollektiven Lernerfolg. Die Differenzen im Verständnis von „Du Jing“, von der Grundidee beim Erlernen des Chinesischen und von der Erziehungspraxis, führen zu einem Abbruch. Nach den „Intensivkursen“ trifft sich die Gruppe nicht mehr. Einige Mütter schicken ihre Kinder wieder in die normalen Sprachschulen.

Nach den „Intensivkursen“ macht die kleine Gruppe eine „Pause“. EA, EE und EF lassen mittlerweile ihre Kinder die Texte zusammen zuhause vorlesen und diskutieren über die mögliche Entwicklung einer solchen Lehrstrategie. Weitere Lehrerfahrungen von anderen Experten werden gesammelt und verglichen. Während der „Talsohle“ überlegen die drei Mütter, wie sie die Idee von „Du Jing“ nach ihrem Verständnis weiter durchführen können.

Aus dem Interview mit EE im Dez.2014

KJ: *Wie viel nach deinem (jetzigen) Verständnis soll das Kind vorlesen?*

(KJ: 你觉得读到什么程度比较好?)

EE: *Ich denke, wenn du vorliest, ist es schon gut. Ich denke, man soll keine klaren*

oder zielstrebigen Anforderungen haben. Wenn das Kind vorlesen will oder Spaß am Vorlesen gefunden hat, wie XX (Name eines Mädchens, ein Vorbild von „Du Jing“, das viel vorgelesen hat), ist es auch gut.

(EE: 我觉得有读就好, 基本不赞成有太明确或者有功利的要求。孩子愿意读当然好, 像 XX 那样越读越有乐趣当然不错。)

KJ: *Wie verstehst du die Grenze zwischen „Regelung der Eltern“ und „den freien Willen der Kinder“?*

(KJ: 怎么理解“父母的管教”和“孩子的自由意志”之间的界限呢?)

EE: *Du musst darüber nachdenken, was für ein Ziel du hast, um die Werke der Klassiker zu lesen. Wir lesen diese Bücher, damit wir mit Saints kommunizieren können. Unser Ziel ist nicht, die Texte zu „laden“. Wie gesagt: Man sollte sich nicht auf das einzige Ziel konzentrieren. Ich denke, es ist wichtig, eine Verknüpfung zwischen dem Kind und den Saints herzustellen, wenn die Kinder noch jung sind. Aber das ist schon ausreichend. Wie viel das Kind von den Werken der Klassik erlernen kann, hängt total von seinem Talent ab. [...] Die Kinder sind noch jung, du kannst nicht zu viel von ihnen fordern. Meiner Meinung nach wäre es das grundlegende Prinzip, wenn das Kind begabt ist und seine Stärke im Lesen hat, kannst du ein bisschen mehr von ihm fordern. Ansonsten weniger. Es kommt nur darauf an, dass das Kind tugendhaft ist.*

(EE: 你要想清楚你读书的目的是什么。我们读书是要与圣贤沟通, 不是说装了几本圣贤的文字在头脑里。还是那句话, 别功利心太强。我觉得在孩子小的时候, 在他与圣贤之间连接一个通道, 这很重要。但做到这一点就好了, 其余的看孩子的天资, 不能一概而求。[...]对, 孩子还小, 不管学什么, 都不能给他太大压力, 这可能是最基本的原则了。如果孩子是个读书的苗子, 能力很强, 多要求一点。否则少要求一点。基本上做个好人就可以了。)

KJ: *Wie lest ihr (a, e'und f) jetzt vor (nach Abbruch der Gruppenkurse)?*

(KJ: 你们现在怎么读?)

EE: *Wir lesen zuhause vor, wie vorher. Wir drei lesen jede Woche zusammen vor, auch wie vorher.*

(EE: 就自己在家读, 以前也是这样, 一起读也和过去一样。)

KJ: *Wie viel? Betont ihr, wie viele Male oder wie viele Wörter (laut der Grundidee von „Du Jing“)?*

(KJ: 量呢? 讲究遍数和量吗?)

EE: *Nein, nicht erforderlich. Wir passen aber darauf auf. Wir lassen manchmal die Kinder selbst entscheiden, wie viele Male sie vorlesen wollen.*

(EE: 不讲。也不是完全不讲, 有时候让孩子自己说想读几遍。)

KJ: *Gibt es Unterschiede im Vergleich zu vorher (vor dem Abbruch der Gruppenkurse)?*

(KJ: 有什么和原来不同的地方呢?)

EE: *Eigentlich keinen Unterschied(Lachen). Nach dem Abbruch sind wir nur sicher in Bezug auf unsere Idee und nicht sklavisch.*

(EE: 其实没有(笑)。只是更坚定自己的想法而不是盲从谁。)

KJ: *Ja, das ist eine Veränderung.*

(KJ: 嗯, 这是一个改变。)

EE: *Ja, vielleicht zu viel vorzulesen tut uns nicht gut. [...]*

(EE: 对。也许大量不适合我们。)[...]

KJ: *Habt ihr drei (EA, EE und EG) jetzt ein ähnliches Verständnis für die Grundidee zum Erlernen des Chinesischen ihrer Kinder?*

(KJ: 嗯。现在你们三个在这个问题上基本上是比较有共识的吗?)

EE: *Ich hoffe, dass mein Kind keine Lernmaschine wird. Für „Du Jing“ oder etwas Anderes bin ich der gleichen Meinung. Es gibt noch so viele andere Erfahrungen im Leben. Natürlich muss man sich auf etwas konzentrieren. Aber die angemessene Menge ist am besten. Wir drei sind ähnlich und nicht zu eigensinnig. Wir haben Anforderungen an die Kinder, aber nicht zu viel. Wir sehen die Kinder nicht als Träger von einer bestimmten Idee. Das Kind trifft seine eigene Entscheidung. Wir bieten ihm nur eine Möglichkeit an, die wir mögen.*

(EE: 我自己是不愿意孩子当一个读书机器, 不管是读经还是别的。生命里还有很多其他的感受。当然专精也是必要的, 适度。我们比较一致, 也不是太固执的人。对孩子有要求, 但不过分, 不把孩子看成某种理念的载体。他自己有一天会做出选择。我们提供

某种倾向和偏好。)

Aus dem Interview mit EF am 28.12.2014

KJ: *Ist es (Vorlesen zuhause) jetzt anders als vorher (vor dem Abbruch der Gruppenkurse)?*

(KJ: 有什么和原来不同的地方呢?)

EF: *Früher hatte ich zuhause noch Anforderungen an sie (ihr Tochter f), dass sie jeden Tag so viel lesen muss. Jetzt ist es lockerer. Jetzt passe ich nur darauf auf, dass sie jeden Tag Kontakt mit Chinesisch hat. Ich hoffe, damit kann ich ihren Widerstand im Herzen reduzieren. Ich hoffe, sie kann das Erlernen des Chinesischen als ein Teil ihres alltäglichen Lebens von ganzem Herzen annehmen.*

(EF: 以前有量的要求, 现在放低了, 现在要求每天要接触, 想通过这个途径, 减少她内心的排斥。希望她有一天能发自内心的把学中文成为她生活的一部分。)

KJ: *Was ist die Grundlinie?*

(KJ: 那你觉得底线是什么?)

EF: *In Bezug auf das Lernen ist die Grundlinie so, dass man mit dem Erlernen des Chinesischen nicht aufhören kann. Für das Kind ist die Grundlinie so, dass man keine Abneigung des Kindes gegen das Erlernen des Chinesischen provozieren soll. In Bezug auf die familiären Beziehungen ist die Grundlinie so, dass die Harmonie in der Familie nicht wegen des Erlernens des Chinesischen zerbrochen wird. Ich betone jetzt keine anderen Freizeitaktivitäten von ihr, sondern nur das Erlernen des Chinesischen. Sie erkennt, wie wichtig Chinesisch ist. Sie wehrt sich nicht mehr. [...]*

(EE: 就学习而言, 底线是学中文不能停。站在孩子的角度: 底线是不能让孩子对学中文反感。从亲子关系方面: 不能因为学中文家庭失和。其他的我现在都不管她的, 就管她中文, 她也就知道中文的地位, 所以也就认了。)[...]

KJ: *Denkst du, dass du und dein Mann eine starke chinesische kulturelle Identität haben?*

(KJ: 你觉得你和你先生的文化认同强吗?)

EF: *Ich denke schon. Wir wissen, es gibt viele wertvolle Dinge in unserer Kultur. Als wir jung waren, konnten wir solche Sachen nicht gut lernen. Wir hoffen, wir können auch mehr lernen, als wir sie (die zwei Töchter) begleiten.*

(KJ: 我觉得我们认同还挺强的, 知道在我们的文化中有很多精华, 我们小时候在这方面没有好好的学, 希望陪同她们学的同时, 自己也有提升。)

KJ: Wenn ihr in der Zukunft in Deutschland wohnen wollt, könntet ihr oder die Töchter sogar die nationale Angehörigkeit wechseln. Glaubst du, dass das eure Identität verändern würde? Oder, wie kannst du ihnen erklären, dass „wir Chinesen sind“?

(KJ: 那你们如果未来打算一直留在德国, 孩子可能也会在德国发展, 有可能你们或他们甚至会改国籍, 你觉得这部分认同会改变吗? 或者说, 你是怎么跟她们说: “我们是中国人” 的?)

EF: Ich persönlich denke, man kann gleichzeitig eine kulturelle Identität für beide haben, für China und Deutschland. Besonders für ihre Generation, sie werden absolut die zwei Kulturen absorbieren. Als ihre Eltern könnten wir nur die Gelegenheit nutzen, so viel wie möglich die chinesische Kultur kennenzulernen. Womit sie sich identifizieren und wie viel, können wir nicht bestimmen. Im alltäglichen Leben betonen wir nicht so stark, dass wir Chinesen sind. Es sieht so aus, dass wir zuhause eine solche Identifizierung nicht so betonen müssen. Sie wissen, sie sind Chinesen und wohnen in Deutschland, also sollen sie die beiden Sprachen lernen. Weil man hier keine Atmosphäre für Chinesisch hat, sollen wir Chinesisch betonen. Wenn wir in China wohnen würden, würden wir Deutsch betonen.

(EF: 我个人觉得对文化的认同不是说认同了中国的就不能认同德国的。特别对她们这代人来说, 她们肯定需要两种文化都接触。我们做为家长, 只是尽量给她们机会让她们接触中国文化, 最后她们认同什么, 认同多少, 我们也管不了那么多了。在生活中我并没有十分强调我们是中国人。在我们家好像不需要强调这份认同感, 她们知道自己是中国人, 知道她们生活在德国, 所以都要学。因为这里中文环境差, 所以我们要强调中文。或许我们如果回到中国, 就要强调德语了。)

Die zwei untersuchten Mütter zeigen ihre Haltung bei der „Pause“: Sie bestehen auf ihren eigenen Willen und suchen nach der Methode, die an ihren Kindern anpasst.

Nach dem Abbruch verlassen die Mütter, die sich für eine andere Weise zur Verarbeitung der „chinesischen Besonderheit“ entscheiden. Die verbleibenden Mütter denken über ihre Lernmethode nach und haben ihr Verständnis über ihre eigene Erziehungsidee gefestigt. Bei der Entwicklung dieser Lehrstrategie bilden die Eltern

ihren eigenen Kreis aus, indem ihre Kinder locker aber zielstrebig Chinesisch lernen können. Sie hören mit ihrem kollektiven Vorlesen nicht auf, betonen die Intensität oder die Quantität des Vorlesens nicht und hoffen, dass die Kinder damit das Erlernen des Chinesischen weiter als Teil ihres Lebens akzeptieren. Die Freundschaft zwischen Kindern, die sich auch mit der Freundschaft der Eltern synchron entwickelt. Die Schwierigkeit des Erlernens des Chinesischen wird deshalb erleichtert.

Die Ausführungen von EF vertritt eine wichtige Gemeinsamkeit der Ansichten der drei verbleibenden Mütter sowie vieler chinesischen Eltern: Ihre chinesische Identität nimmt die Form der kulturellen Identität an (vgl. Abschnitt 7.1). Das bedeutet, dass ihre Identität flüssig und integrativ ist. Es ist warum, dass ihre chinesische Identität die deutsche Identität nicht stört. Ihre Identifizierung könnte jederzeit der aktuellen Situation anpassen. Mit Identität in dieser Form ist es möglich, alles zu absorbieren, in dem man sich wohlfühlt. Im vorliegenden Fall lassen die beteiligten Mütter ihre Kinder die klassischen Werke lernen, ohne zu betonen, dass solche Werke die „einzigen richtigen“ Werke sind. Sie ermutigen ihre Kinder gleichzeitig, sich mit den anderen Kulturen zu identifizieren. Alle Identitäten sind für sie kompatibel. Sie erhalten ihre chinesische Identität und vermeiden die Inhalte, die mögliche Konflikte mit der Aufnahmegesellschaft bringen würden.

6.5.2 Wiedereröffnung einer neuen Schule

Im Feb.2015 wurden wieder neue „Intensivkurse“ organisiert, danach begann die Schule mit einem neuen Namen und neuen Kindern. Die Gruppe zu reorganisieren basierte darauf, Eltern, bzw. Mütter zu sammeln, die ein gemeinsames Ziel hatten. Nach Caigui Wangs Besuch in Deutschland 2014 sammeln sich mehrere Mütter, die ein ähnliches Verständnis von „Du Jing“ hatten und sich darum Mühe geben wollten. Nach der Wiederöffnung wird „Du Jing“ wieder als der Kerninhalt dieser Schule mit Priorität. Nach der Umstrukturierung sind die drei verbleibenden Mütter einig: Das Erlernen des Chinesischen kann nicht aufhören; Durch ununterbrochene Ausdauer von „Du Jing“ beherrscht man nicht nur die Schriftzeichen und Wörter, sondern auch erhält man je nach seiner eigenen Erfahrung das Konzept der chinesischen traditionellen Kultur. Die Anforderung an die Eltern wurden vorausgesetzt: Nur wenn

die Eltern „Du Jing“ mit einem bestimmten Grad akzeptieren und die Regeln in ihre alltägliche Erziehungspraxis durchführen können, können ihre Kinder aufgenommen werden. So wird es einfach, diese Gruppe effektiv zu integrieren: Die von Eltern akzeptierte Lerngewohnheit zuhause verstärkt die Lernatmosphäre an der Schule und bringt wiederum das Lerntempo der Kinder zuhause voran.

Drei Klassen wurden in dieser neuen Schule gegründet: Die älteste Klasse unter der Leitung von EA hatte vier Kinder im Alter vom 9 bis 10 Jahren, die mittlere Klasse unter der Leitung der EE hatte fünf Kinder im Alter vom 6-7 Jahre, und die jüngste Klasse unter der Leitung der EF hatte einige Kinder, die noch jünger als das schulpflichtige Alter waren. Das Lernziel wird für jedes Semester festgesetzt und die Kinder und Eltern müssen sich darum bemühen, die Aufgaben zu erfüllen. Die „ausgesiebten“ Mütter können besser kooperieren und die Lehraktivität dieser Schule kann regelmäßig weitergehen. Die Kinder integrieren das Erlernen des (klassischen) Chinesischen in ihr Leben in Deutschland mit alltäglicher Lebensfreude: An jedem chinesischen traditionellen Feiertag, wie dem Frühlingsfest, Laternenfest und Drachenbootfest, werden vorsichtig lustige Veranstaltungen organisiert. Mit ihren Eltern lernen die Kinder alle traditionellen Sitten, wie Mauertasche und Zongzi⁸⁰ selbst zu machen, Volksmythen zu erzählen, Rätselraten und Laterne zu basteln⁸¹. Ein Streitpunkt unter den teilnehmenden Müttern, der durch die ganze Entwicklung der S-Schule zieht, stellt sich immer als die Haltung gegen „Du Jing“. Dahinter steht der Zweifel über die Rolle der traditionellen Kultur für das gegenwärtige Leben der Kinder, deren Vertreter die klassischen Werke sind. EE's Meinung vertritt die Leitung der neugegründeten S-Schule:

Aus dem Interview mit EE am 20.05.2015.

EE: *Wir wollen den Kindern nur eine Grundlagenschulung anbieten. Ob sie weiter lernen wollen, können sie selbst entscheiden. Wir werden nicht für sie entscheiden [...]. Wir haben keine Erwartung, in wie weit sie diesen klassischen Inhalt in der Zukunft erlernen werden. Es ist schon ausreichend, dass sie jetzt den positiven Einfluss bekommen. Den vorherigen Entwicklungsprozess (die vorherige Entwicklung der S-Schule) sehen wir als „Versuch und Irrtum“. Jetzt nehmen wir einen*

„minimalistischen Stil“. Wenn die anderen Mütter sich nicht mit uns einigen können, können sie die Gruppe verlassen. Unsere Stadt ist groß genug [...].

(EE: 我们就是给孩子打个基础, 以后是否有志于学, 看他们自己选择, 我们不会替孩子决定。[...] 不管以后学到什么程度, 熏陶一下也是好的。我们之前也算是试错吧, 现在走极简路线, 合则来不合则不来, 反正城市够大选择够多。[...])

KJ: Hm. Ich finde einen Punkt von der Zhiqian-Schule gut, nämlich, dass die Eltern dort mehr als die Kinder tun. Die Eltern gehen weiter als die Kinder beim Erlernen der Kultur.

(KJ: 嗯。其实我觉得汉堡他们很厉害的一点就是, 他们家长比孩子做得多。所谓文化的熏陶和学习, 家长们都是走在孩子们的前面。)

EE: So muss jeder sich anstrengen, bei uns kann man ein bisschen lockerer sein.

(EE: 她们那样需要大家都很有功, 我们这个稍微宽松一点。)

EE meint, in der S-Schule wird eine „lockerere“ Atmosphäre gebildet. Sie erklärt weiterhin ihre Haltung für die klassischen Werke als das Hauptlehrbuch in der S-Schule:

Aus dem Interview mit EE am 20.07.2015.

EE: Beim letzten Chinabesuch traf ich viele Personen, die Kultur- Arbeit leisten. Die Philosophen oder Pädagogen unterstützen es, die kulturelle Identität der gegenwärtigen Chinesen hauptsächlich auf der Basis der traditionellen(klassischen) Kultur zu bilden. Aber die meisten sind kritisch gegenüber der sogenannten „Du Jing“- Bewegung. Sie finden, einige Initiatoren fördern das Wiedererwachen von chinesischer Klassik mit „einer Art von Empörung“.

(EE: 上次回国见了不少国内文化界的人, 包括哲学界、教育界, 都是赞同用中国传统文化作为主体来重建当代中国人的文化认同的, 但他们对所谓的读经运动大多持批评态度, 认为某些倡导人"含着一种愤怒"在复兴国学。)

KJ: Was heißt „eine Art von Empörung“?

(KJ: 什么叫“含着一种愤怒”?)

⁸⁰ 粽子(Zong Zi), ein traditionelles Essen beim Drachenbootfest, sind Klöße aus Klebereis, eingewickelt in Bambus- oder Schilfrohrblätter.

⁸¹ Rätselraten und Laterne zu machen sind Sitte beim Laternenfest.

EE: *Ich verstehe das als Gefühle von Ungerechtigkeit und Unzufriedenheit, oder nur das Gefühl, dass man sich wie die Schwachen vor dem Einbruch der imperialistischen Kultur fühlt. Man fühlt eine Art von Empörung, wenn man glaubt, dass die Rückständigkeit Chinas in den vergangenen Jahrhunderten total der traditionellen Kultur zugeschrieben wird⁸². Dann nimmt man eine gleiche Haltung zur gegenwärtigen Zivilisation und westlichen Zivilisation ein. Dann wird man konservativ und geht nicht mehr voran. Sie zeichnen nur die Vergangenheit aus und verachten die Gegenwart.*

(EE: 我的理解是就是有很多的委屈和不满，或者说面对帝国主义文化侵略的弱者心态。对把中国百年积弱等账统统算到传统文化头上的那种愤怒，然后用同样的态度对待当代文明、西方文明，固步自封。姑且称之就是唯古派。)

EE stimmt dazu, „die kulturelle Identität der gegenwärtigen Chinesen hauptsächlich auf der Basis der traditionellen(klassischen) Kultur zu bilden“. Akzeptiert in der S-Schule wird, dass die Kinder, sowie alle Chinesen vor der gegenwärtigen westlichen Kultur, ihre geistige Stütze aus den traditionellen klassischen Kultur bekommen. Allerdings lehnt sie ab, die chinesische klassische Kultur als die einzige Herkunft zu sehen, weil sie glaubt, dass man in diesem Sinne „nur die Vergangenheit auszeichnet und die Gegenwart verachtet“ ist. EE betont, dass man die Essenz der klassischen Werke im alltäglichen Leben selbst definieren und entwickeln soll.

⁸² Hier meint EE eine Emotion, dass man es nicht mehr für gerecht hält, die eigene traditionelle Kultur als die hauptsächliche Ursache für die Rückständigkeit von China im Modernisierungsprozess zu kritisieren, wie es viele Chinesen in den vergangenen Jahrzehnten getan haben. Diese Emotion kommt mit der Entwicklung Chinas in den vergangenen Jahren stärker auf.

6.6 Ein Profil der S-Schule: Wer, Was, Warum?

Die ursprüngliche Gruppe der Eltern löst sich trotzdem auf, ihre Mühe für eine gemeinsame Schule verdient noch Aufmerksamkeit. Nach der Charakterisierung dieser Gruppe kann man schließlich ihre Intention bei der Integration besser verstehen.

Unter den sieben Müttern, die diese Sprachschule gegründet haben, haben fünf Uni-Abschluss mit Diplom in Deutschland (eine davon hat einen Dokortitel), eine andere, mit Dokortitel, hat Erfahrung als wissenschaftliche Mitarbeiterin in Deutschland, eine hat ein Lehramtsstudium in China absolviert. Von ihren Partnern wurden drei in Deutschland geboren oder sind in Deutschland aufgewachsen, zwei haben ihren Dokortitel in Deutschland bekommen. Alle ihre Partner haben eine feste Arbeitsstelle in Deutschland und genügendes Einkommen. Fünf der sieben Paare wohnen seit über zehn Jahren in Deutschland. Fünf Mütter sind Hausfrauen oder haben eine Halbtagsstelle. So haben die Mütter ausreichende Zeit, sich persönlich um das Erlernen des Chinesischen ihres Kindes zu kümmern. Die anderen zwei Mütter sowie ihre Männer haben feste Arbeitsstellen und bekommen ein beträchtliches Einkommen. Fünf der sieben Müttern haben Sozialwissenschaft studiert. Die meisten Mütter können flüssig Deutsch sprechen. Fünf Kinder wurden in Deutschland geboren, zwei kamen nach Deutschland vor Beendigung des zweiten Lebensjahres. Alle Familien haben vor, sich langfristig in Deutschland niederzulassen. Mit anderen Worten: Die sieben Eltern Paare haben ihre Erwartung für die ideale Ausbildung für ihre Kinder in Deutschland und können sich Zeit, Aufmerksamkeit, und Geld für eine solche Erwartung leisten.

Die größte Gemeinsamkeit der sieben Mütter liegt nicht darin, dass sie alle Interesse am klassischen Chinesisch haben. Im Gegenteil, die Aufnahme von „Du Jing“ ist für einige ein Kompromiss und für einige egal. Die größte Gemeinsamkeit liegt darin, dass sie ein Kollektiv für ihre Kinder bilden, in dem sie zusammen lernen können, dessen Strategie größtenteils von allen teilnehmenden Müttern entschieden wird. Anders als die Eltern in den institutionellen Sprachschulen, strengen die sieben Mütter

sich mehr an, selbst einen „eigenen Kreis“ von Menschen mit dem ähnlichen Interesse fürs Erlernen des Chinesischen ihrer Kinder zu organisieren. Sie wollen ihre eigene Lernstrategie selbst entwickeln, damit die Kinder ihr Lernen als Teil ihres alltäglichen Lebens einnehmen können. Allerdings wegen der Differenzierung beim Konflikt beim Ziel und Mittel des Erlernens des Chinesischen und von ihren unterschiedlichen Haltungen gegenüber den klassischen Werken, war die Kooperation gescheitert. Die Windungen und Wendungen während der Entwicklung dieser Schule fungieren für alle teilnehmenden Familien als eine Herausforderung für das jeweilige Verständnis ihrer chinesischen Eigenschaften. Sie müssen entscheiden, welche kulturellen Eigenschaften sie beibehalten wollen und dann an die Kinder überliefern können, und welche sie ablehnen sollen. Nach dem Abbruch hat jede Mutter ihre eigene Entscheidung getroffen.

Die wesentliche Funktion dieser kleinen Sprachschule, wie vorher diskutiert, liegt bei der Unterteilung und Herausbildung der sozialen Kreise der Eltern nach ihrem Erziehungsideal sowie ihrer Integrationsbevorzugung. Das Erlernen des Chinesischen und die Herausbildung der ethnischen Identität ist nur der Augenschein. Die „klassischen Werken“ fungieren als das Symbol, die Eltern nach ihrem kulturellen Geschmack und ihren Ideen von Erziehung zu unterteilen. Mit dem Namen des „Erlernens des Chinesischen“ organisieren die Eltern alle Ressourcen, gleichzeitig in China und Deutschland, ihre Kinder zu erziehen und mehr Information und Chance für die Kinder und sich selbst zu sammeln. Einige Mütter haben ihre Karriere in Deutschland aufgrund dieser Schule aufgebaut oder besser entwickelt. Ihre sorgfältig organisierte und rekonstruierte ethnische Identität wirkt weiterhin als der Hebel zwischen ihren beiden lebendigen Welten, der ihnen helfen, ihre besondere Position zwischen zwei Welten zu benutzen und ihr Ziel für das Leben zu verwirklichen (vgl. Kuhn 孔飞力 2016, S. 383).

Die Gruppe, egal vor oder nach der Umstrukturierung, vertritt vor allem die Versuche aller Eltern, eine balancierende und hybride multikulturelle Identität für ihre Kinder aufzubauen. Hinter der Herausbildung der Identität steht aber der elterliche Wunsch, dass ihre Kinder vor allem in Deutschland besser entwickeln können. Die Eltern

wissen, dass ihre Kinder das chinesische „Etikett“ nicht von ihnen losreißen können. Man soll die chinesischen Eigenschaften besser verarbeiten und spontanes rekonstruieren, damit man nicht nur psychologisches Überheblichkeitsgefühl schützen, sondern auch „den Besten aus den beiden Welten“ kriegen kann. Die Mühe für eine eigene Sprachschule zielt sich wesentlich auf die bessere Möglichkeit für sich selbst und für die Kinder, nicht nur in Deutschland, sondern auch in China. Durch die Migration und Akkulturation in einer globalisierten Zeit ist „Assimilation“ kein Ziel mehr, sondern ein Mittel. Die Ablehnung oder Aufnahme der eigenen Eigenschaften hängt von der rationalen Entscheidung der MigrantInnen über ihre Situation. Nur das ständige Hervorhebung einer individuellen Identität ist ein ständiges Thema.

7. Integration der Chinesen: ein ewiges Thema

Am Ende dieser vorliegenden Dissertation gehen wir zurück zur Frage, die am Anfang gestellt wird: Wie trägt die Herausbildung der ethnischen Identität der chinesischen Zuwanderer ihrer Akkulturation in Deutschland bei? Was für eine Rolle spielt die kulturelle Prägung in diesem Prozess? Im letzten Kapitel werden die Fragen nach der empirischen Forschung beantwortet. Erstens werden die Form und die Wirkung der chinesischen ethnischen Identität als die Verarbeitung der ethnischen Besonderheiten und die Maßnahme zur Integration ausgeführt, die während des Integrationsprozesses hervorzuheben sind. Anschließend wird die „Doppelseitigkeit“ der Überseechinesen bei der Akkulturation diskutiert. Schließlich wird die Bedeutung der hybriden Identität im interkulturellen Kontext weiter diskutiert.

7.1 „Chinesen zu werden“ bei der Integration

7.1.1 Die Konstruktion der ethnischen Identität als Integrationsstrategie

Chinesen in Deutschland aus allen sozialen Schichten müssen ihre eigene ethnische Identität herausbilden, solange sie ihre ethnischen Merkmale nicht völlig aufgeben können. Sie verschönern, verarbeiten und rationalisieren diese Merkmale, die tief mit ihrer Selbststruktur verbunden sind, damit sie ihr Selbstwertgefühl und die Kontinuität ihres Selbstkonzepts schützen können. In diesem Sinne ist die Herausbildung der chinesischen Identität eine notwendige Maßnahme zur Integration und für den sozialen Aufstieg in Deutschland. Am Beispiel der S-Schule sieht man aus einer konkreten Perspektive, die Zuwanderer organisieren ihre ethnischen Besonderheiten, um eigene Identität herauszubilden, damit sie ihre beste Seite vor der Aufnahmegesellschaft zeigen können. Betrachtenswert ist auch, dass der konkrete Werkstoff und die Ressourcen, mit denen die Zuwanderer die Identität rekonstruieren können, von ihrer Position in der sozialen Struktur bestimmt werden.

Die Chinesen in Deutschland rekonstruieren ihre chinesische Identität, um sich in

Deutschland zu integrieren für zwei Ursachen: Erstens ist es schwer für die Zuwanderer, als „Deutsche“ anerkannt zu werden. Nur aufgrund der kulturellen Spezialität der eigenen ethnischen Gruppe, die nach den kommunikativen Regelungen gewissenhaft rekonstruiert wird, ist es möglich, mehr Anerkennung aus der Aufnahmegesellschaft zu kriegen. Zweitens ist es wichtiger, durch die kulturellen Aktivitäten zur Herausbildung der „chinesischen Identität“, wird die Verbindung innerhalb der chinesischen Gemeinschaft verstärkt. Eine Unzahl von Kreisen, wie die S-Schule, werden aufgrund des ähnlichen kulturellen Geschmacks gebildet. Informationen und Gelegenheiten werden in diesen Kreisen ausgetauscht. Die Chinesen können damit einander helfen und eigene Rechte und Interessen fordern. Es ist wichtig vor allem für die erste Generation der Zuwanderer. Für die zweite und weitere Generationen, die in Deutschland aufgewachsen und akkulturiert sind, ist die Unterstützung aus der lokalen ethnischen Gemeinschaft auch wichtig, weil es mehrere Möglichkeiten für ihre zukünftige Entwicklung anbieten kann.

Das „Erlernen des Chinesischen“, als die wichtigste Aktivität der Konstruktion der ethnischen Identität für die Nachkömmlinge, selektiv verstärkt die ethnischen Eigenschaften. Während dieses Prozesses, dafür die Begrenzung und Belehrung für die Kinder erforderlich ist, lernen die Kinder Disziplin, Folgsamkeit und ihre Abhängigkeit mit ihren Eltern. Es hilft ihnen, den wichtigsten Wert für einen „Chinesen“ zu lernen. Durch die Interaktion mit den Eltern und Lehrern entwickeln die Kinder auch ihre Definition des „Selbst“ gegen „die Anderen“. Im anderen Wort: Beim „Erlernen des Chinesischen“ lernen die Kinder auch, Chinesen zu werden. Yang weist nach ihrer Forschung darauf hin, dass die ethnische Identität der malaysischen Chinesen in erster Linie eine „kulturelle Identität“ ist. Eine solche Identität stellt die Identifizierung mit der Kernweltanschauung und den Verhaltensregeln der Herkunftskultur dar (Yang 杨宜音 2002, S. 420). Bei der Analyse der Situation der Chinesen in Deutschland erwähnt Yu-Dembksi auch (Yu-Dembksi 2009⁸³):

„Lediglich die gemeinsame Sprache, auch die nur bedingt, und die

⁸³ Webseitenaufsatz von Yu-Dembksi: „Chinesische MigrantInnen in Deutschland: Die „unauffällige“ Minderheit“: <https://heimatkunde.boell.de/2009/11/18/chinesische-migrantinnen-deutschland-die-unauffaellige-minderheit>.
Letzter Besuch: 29.06.2016.15:57

Kulturtraditionen bilden die Klammer für eine gemeinsame kulturelle Identität, die unter dem Begriff ‚Chineseness‘ gefasst wird.“

Diese Ansicht weist auf die kräftigste Form der ethnischen Identität der Überseechinesen hin, die jahrelang zwischen den Generationen überliefert wird. Durch den Fokus der Überseechinesen auf Belehrung der Kinder wird die Überlieferung dieser ethnischen Identität garantiert. Die Übertragung der ethnischen Sprache trägt auch dabei. Eine solche Weltanschauung hilft den Überseechinesen, sich sowohl am Leben in der Aufnahmegesellschaft durch Ausbildung schnell anpassen, als auch bei der Integration „unverändert“ halten. Im kommenden Abschnitt wird es analysiert, wie eine solche kulturelle Tradition zur „Doppelseitigkeit“ der Integration der Überseechinesen führt.

7.1.2 Die chinesische „Doppelseitigkeit“

Eine so entwickelte ethnische Identität spiegelt die Weise der Integration der Chinesen in Deutschland wieder. Im kommenden Abschnitt wird die von der chinesischen Selbststruktur bestimmte Weise der Integration der Überseechinesen analysiert. Der Begriff „Integration“, der nicht nur als „Beibehaltung der ethnischen Eigenschaften“ sondern auch als „Adoption der Eigenschaften der dominanten Gesellschaft“ verstanden wird, wird durch die Wechselwirkung zwischen zwei Typen von Identität angesehen: Eine ist die rekonstruierte ethnische Identität, und die andere ist die deutsche nationale Identität (vgl. Berry 1997, S. 10, Phinney et al 2001a, S. 494). Folgendes wird der Einfluss der chinesischen Selbststruktur auf die Integration der Überseechinesen durch das Spannungsverhältnis zwischen den zwei Identitäten der Überseechinesen analysiert. Im Unterkapitel 3.2 wird das chinesische Selbstkonzept vorgestellt. Die Interdependenz des Individuums mit den intimen Anderen in dieser Weltanschauung wird betont. Ein solches elastisches „Selbstkonzept“ der Chinesen hat seine Stärke darin, das kulturelle Anderssein leicht in die Selbststruktur aufzunehmen und zu beherbergen, ohne seine Ganzheit zu zerstören. Wie in den Abschnitten 3.2 und 3.3 diskutiert wurde, dass der kognitive Prozess aufgrund der chinesischen Denkart hauptsächlich auf „Beziehung“ basiert. Der kognitive Prozess aufgrund der westlichen

Denkart basiert umgekehrt auf „Kategorien“. Bei der Konfrontation mit dem Anderssein exkludieren die Chinesen die Heterogenität zuerst aus ihrem „erweiterten Selbst“. Mit Vermehrung des Kontakts wäre es möglich, das „Anderssein“ graduell in seine konzentrische kreisförmige Selbststruktur einzubeziehen. Bei einer solchen Akkulturation wird das „Anderssein“ Schritt für Schritt das „Selbstsein“. Schließlich wird das „Anderssein“, das ursprünglich ein fremdes Objekt war, eine Stufe der konzentrischen kreisförmigen Selbststruktur. Die chinesischen Immigranten nehmen eine ähnliche Haltung bei der Konfrontation mit der deutschen Kultur ein. Man sieht vielfach auf der einen Seite, dass die weltweit lebenden Überseechinesen ohne exklusive Religion oder absolutes Tabu im Alltagsleben wenige Hindernisse bei der Assimilation in die Aufnahmegesellschaft haben. Die erste Generation kann sich nicht einfach an Essen, Gewohnheiten und Sprache anpassen, trotzdem bemühen sie sich aber immer darum, sich daran anzupassen und solche Unterschiede hereinzunehmen. Ihre Kinder, als die zweite Generation der Immigranten, können sich an die Umgebung viel besser anpassen.

Auf der anderen Seite sieht man ein großes Beharrungsvermögen beim Erhalt ihrer chinesischen Eigenschaften. Laut dieser „konzentrische Kreise“-Struktur kann das Individuum in der chinesischen kulturellen Tradition nur im „bezogenen“ Status mit den anderen definiert werden. Die Kinder leben auch im Netz der Beziehungen, die ihre Eltern und ihre Nachkommen verbinden. Die Eltern sind so stark überzeugt (manchmal unbewusst), dass ihre Kinder mit ihnen so stark verbunden sind oder einfach zu ihnen gehören. Die Betonung dieser Art von „Verbundenheit“ führt zum Respekt und zur sentimental Bindung an die „permanente Wurzeln“, die unter allen Chinesen in Übersee überall zu sehen ist. Die Eltern fixieren ihre „kulturellen Wurzel“ und haben ihre starke Motivation für das Erlernen des Chinesischen ihrer Kinder. Sie halten es auch für selbstverständlich, dass die Kinder enge Beziehungen mit ihnen halten oder sogar zu ihnen gehören. Es ist unmöglich für die Kinder, die „Wurzel“ und die zweifellose Autorität der Eltern herauszufordern. Es führt dazu, trotz ihrer starken Motivation, sich zu assimilieren, gibt es noch eine Kraft, die die kulturelle Grenze der meisten Überseechinesen hervorzuheben. Bo Yang, ein für seine Kritik an der

chinesischen Mentalität berühmter Schriftsteller, stellt eine bekannte Metapher vor, dass die chinesische Gesellschaft wie ein „Kimchi-Tonkopf“ ist: Viel veralteter kultureller „Abfall“ ist abgelagert und kann nicht abfließen. Die volle Lebenskraft der jungen Generationen wird immer von der alten Generation entzogen, und ihre Kreativität wird immer kontrolliert. Die ganze chinesische Gesellschaft ist leblos (Bo 柏 杨 2003, S. 58 f.). Man sieht dadurch, dass die Identität der Überseechinesen im Grunde genommen ein interessantes Thema darstellt: Sie nehmen viele Unterschiede herein, werden folglich verändert, allerdings besitzen sie noch offensichtliche chinesische Merkmale. Mit anderen Worten: Die Überseechinesen haben viele einheimische Merkmale aufgenommen, aber bleiben offensichtlich noch „chinesisch“. Diese Besonderheit der Selbststruktur führt zur speziellen Integrationsstrategie. Im Vergleich zu anderen ethnischen oder religiösen Gruppen, die religiöse und eindeutige Dogmen haben, haben Überseechinesen in Bezug auf das Thema „Akkulturation“ ihre „äußerliche Assimilations-Strategie“, die völlig „dieser Welt“ dient. Wie in der vorherigen empirischen Untersuchung beschrieben wurde, haben die Überseechinesen ihre „doppelseitige“ Mentalität wegen ihrer Selbststruktur. Diese doppelseitige Mentalität drückt sich darin aus, dass sich die Chinesen auf der einen Seite an unterschiedliche Weltanschauungen im gemeinsamen Lebensraum seit Langem gewöhnen konnten. Sie haben wenig Widerstände bei der Aufnahme der äußeren Andersartigkeiten, besonders wenn die Inhomogenität aus einer mächtigen Zivilisation kommt. Im anderen Wort: Ihre Stärke am Erlernen und an der Ausbildung hilft ihnen dabei, die Heterogenität zu absorbieren. Auf der anderen Seite, als die anständigen Zuwanderer, haben Chinesen kein Interesse an der Welt, die außerhalb ihrer „Bekanntschafskreise“ liegt, weil sie keine Idee von der universalen Gerechtigkeit haben, die über persönliche Bekanntschaft hinaus existieren kann (Ren, 任军锋 2013, S. 77 f.). Dieser „bezogene“ Status bringt ihnen Spannung mit ihrer neuen Identität als ein berechtigter Mitbürger und eine berechnigte Mitbürgerin. Beeinflusst von ihrer Selbststruktur in Form von „konzentrischen Kreisen“, die Chinesen können nicht von einem selbstständigen Standard definiert werden und deshalb befinden sie sich immer im Abhängigkeit mit den anderen. Das ist die Ursache der „Einsamkeit“ vieler

Überseechinesen in den westlichen Ländern: Sie haben immer Sehnsucht nach mehr Resonanz aus der Umgebung, zu bestätigen, dass sie sich mit den anderen in der „Symbiose“ befinden. Sie leiden deshalb an der kulturellen Identitätslosigkeit im Ausland. Sie sehnen sich immer noch nach den „ursprünglichen Wurzeln“, ohne zu wissen, was ihre „Wurzeln“ tatsächlich sind. Sie haben immer den Bedarf, ihre Verbindung mit den anderen in allen Formen immer bestätigen und befestigen müssen. Solcher Bedarf, der nicht mit dem Erfolg in der Karriere, beim Ruhm und Geld in der Aufnahmegesellschaft gesättigt werden kann, kann manchmal nur von der chinesischen Gemeinschaft verstanden und gesättigt werden.

Mit dem „Doppelseitigkeit“-Konzept versteht man viele Charakter der Chinesen in Deutschland. Laut Ha, sind Asiaten in Deutschland *„sehr fleißig und unauffällig, Musterschüler, die keine Probleme haben und auch keine machen“*⁸⁴(Ha 2014, zit. nach Dapp. Herv. i. O.). Eine solche Beschreibung ist auch gültig für die Chinesen. Die chinesischen Immigranten können sich schnell und reibungslos an die deutschen Sitten assimilieren, wobei die pragmatische Tendenz der einzige Standard ist⁸⁵. Sie folgen den Regeln in der Aufnahmegesellschaft und tun alles, was „guten Ruf und gutes Verdienst“ mitbringen könnte. Es trägt dazu bei, dass sie bald akkulturiert sind und die verdienstvollsten Arbeitskräfte werden. Sie werden sogar das reine Mittel zum Ruhm und Reichtum. Yu meint, die meisten Überseechinesen in Deutschland bemühen sich um den Aufstieg in die deutsche „Oberklasse“ und haben starke Sehnsucht nach „Anerkennung“ sogar „Neid“ gegenüber den Deutschen⁸⁶(vgl. Yu 于大勇 2016). Sie tun, was „die Ober-Deutschen“ tun und verzichten auf ihre chinesischen Eigenschaften

⁸⁴ Berichte von Teresa Dapp aus „Welt“: *„Wir sind keine Schlitzaugen“*:

<http://www.zeit.de/politik/deutschland/2014-02/wir-sind-keine-schlitzaugen/komplettansicht>. Letzter Besuch: 24.06.2016.18:08.

⁸⁵ Adams und Brown stellen fest, dass das alte Stereotype von „Streber“ für die südasiatischen und chinesischen Zuwanderer in Kanada heutzutage nicht mehr gültig sind. Viele asiatischen Zuwanderer verlassen ihre Heimat, weil sie von der multikulturellen Gesellschaft in Kanada angezogen werden. Sie wollen, dass ihre Kinder in einer Umgebung mit weniger Stress aufwachsen und gleichzeitig Zugang zu unterschiedlichen Kulturen haben können. In Hinsicht auf die chinesischen Zuwanderer in Deutschland ist es m.E unterschiedlich. Die chinesischen Zuwanderer nach Deutschland könnten mehr Merkmale als „Streber“ erhalten und noch von der „reinen deutschen Kultur“ angezogen werden. Deshalb m.E haben die chinesischen Zuwanderer eine bestimmte Übereinstimmung mit der Ideologie der „Assimilation“ in Deutschland erreicht. Vgl. Adams et al: „Are immigrants natural conservatives? Think again“. Webseite: <http://www.theglobeandmail.com/opinion/immigrants-dont-turn-blue-the-moment-they-arrive/article16093040/>. Letzter Besuch: 22.07.2015

⁸⁶ Dayong Yu(于大勇), „Über das „Gesicht“ der Chinesen in Deutschland“(从德国地方选举谈华人的‘脸面观’). Webseite: <http://www.chinaelections.com/article/571/241192.html>. Letzter Besuch: 24.06.2016.23:08.

völlig, damit sie vollständig als Deutsche angesehen werden können. Sie wollen „deutscher“ als die Deutschen werden. Ansonsten bemühen sie sich wenig darum, ein „gemeinsames“ Wertesystem aufgrund der Aufnahmegesellschaft herauszubilden. Mit anderen Worten: Sie bleiben noch innerlich „chinesisch“, auch wenn sie schon qualifizierte Mitglieder in der Aufnahmegesellschaft geworden sind. Anders als Muslime in Deutschland, wollen Chinesen zumindest keine sichtbare Parallelgesellschaft, weil sie sich immer der Aufnahmegesellschaft annähern.

In Bezug auf „das Erlernen des Chinesischen“ sieht man die ähnliche Tendenz unter alle chinesischen Gruppen: In Hinsicht auf die S-Schule hatten alle Mütter eine offene Haltung für das von außen kommende Anderssein. Auch wenn sie die traditionelle Kultur und die klassischen Werke als die hauptsächliche Quelle ihrer chinesischen Identität angenommen haben, sind sie jederzeit vorbereitet, das deutsche Anderssein zu adoptieren. Die richtige Akkulturation in Deutschland ist die Voraussetzung für das Erlernen des Chinesischen sowie für die Herausbildung der ethnischen Identität. In Hinsicht auf die Hamburger Zhiqian-Schule ist eine solche elastische Struktur auch zu betrachten. Ihr Ziel bei intensiver Eingabe der klassischen Texte liegt nicht nur in der Überlieferung der chinesischen Merkmale, sondern auch darin, dass die Kinder mit ihrem Verständnis der chinesischen Merkmale ihre Subjektivität bilden, mit der sie die deutschen sowie die universalen Merkmale integrieren können. Diese Gruppe hat ihr erhabenes Ziel, die vielfältigen Kulturen im Rahmen der klassischen (die chinesische, griechische und indische) Philosophie zu vereinigen. Sie glauben, nur wenn ihre Kinder richtige Chinesen geworden sind, sind sie in der Lage, richtige Deutschen oder internationale Bürger zu werden. Sie stellen die chinesische Kultur an die erste Stelle, aber verdrängen die westliche Kultur nicht. In Hinsicht auf die anderen chinesischen Gruppen in Deutschland sieht man auch die Wirkung einer ähnlichen Selbststruktur. Das „Erlernen des Chinesischen“ ihrer Kinder dient trotzdem ihrem Bedarf, ihre Kinder „chinesisch zu behalten“, haben sie aber immer Vorrang für ihre Eingliederung in Deutschland. Sie fühlen sich zufrieden, nur wenn sie den sozialen Aufstieg in der Aufnahmegesellschaft verwirklicht haben. Überseechinesen werden folglich als „Model Minority“ im Ausland bezeichnet. Sie kommunizieren friedlich mit der

einheimischen Gesellschaft und erreichen einen höheren sozioökonomischen Erfolg als die durchschnittliche Bevölkerung. Aber das Problem zur Akkulturation liegt nur darin, dass die Überseechinesen den pragmatischen Standard als das einzige Ziel für Integration stellen: Sie nehmen so viele kulturelle Unterschiede passiv ein, die manchmal widersprüchlich sein könnten, ohne solche Unterschiede bewusst zu verarbeiten und zu integrieren. Sie haben kein kulturelles Selbstbewusstsein und verzichten auf das Potenzial, sich von der Spannung der zwei Kulturen zu ernähren. Eine solche Tendenz führt nicht nur zu der Tatsache, dass die Überseechinesen trotz ihres akademischen und ökonomischen Erfolgs noch „Glass Ceiling“ haben, sondern auch zum Potential von der „Identitätskrise“, weil sie das Selbstbewusstsein bei der Akkulturation verlieren.

Nach der Beschreibung von drei Gruppen mit jeweiligen Lernstrategien wird „die äußerliche Assimilation“ als die Integrationsweise der Überseechinesen profiliert. Mit einer elastischen Selbststruktur ist es einfach, aber noch nicht ausreichend für die Integration. Im nächsten Unterkapitel wird weiterhin hervorgehoben, dass sich die Herausbildung der doppelkulturellen Identität als der einzige Weg zur besseren Integration für jede ethnische Gruppe beziehungsweise für Chinesen darstellt, wobei die bewusste Konstruktion der eigenen ethnischen Identität als eine notwendige Seite fungiert.

7.2 Die balancierende Identität

Es wird durch empirische Befunde untermauert, dass die Überseechinesen sich anstrengen, das kulturelle Anderssein in ihre elastische Selbststruktur aufzunehmen, um sich weiterhin solche „Inhomogenität“ anzueignen und zu integrieren. Sie kombinieren die chinesischen und westlichen Besonderheiten bei Verarbeitung der Beziehung zwischen „Ich“ und „den Anderen“: Sie unterteilen alle Kommunikationsobjekte in Kategorien wie im Westen, und gleichzeitig verorten sie die intimen und vertrauten Objekte in ihrer nahen „Selbststruktur“ wie in China. Es ist häufig und leicht, dass die Chinesen mit Zunahme der Kommunikation die Rahmen der Kategorie aufheben und

die Grenze zwischen „Ich“ und „den Anderen“ verschleiern, damit sie das Kommunikationsobjekt als „die mir gehörende Person“ behandeln können.

Die untersuchten Eltern kommunizieren mit ihren Kindern auf ähnliche Weise. Viele Eltern tendieren immer dazu, ihre Kinder als „einen Teil von ihnen“ anzusehen, und fordern sie selbstverständlich auf eine solche Weise, d. h.: „Du musst Chinesisch erlernen, weil du mein Kind bist“. Eine solche Denkart bringt den Eltern Impulse beim Erlernen des Chinesischen der Kinder, weil sie „Chinesisch“ als einen Teil ihres „Selbst“ und folglich ein Teil des „Selbst“ von ihren Kindern sehen. Ihre Kinder, die in Deutschland aufgewachsen sind, sind unzufrieden mit einer solchen autoritativen Organisierung der Eltern. Sie sehen ihre chinesische Identität bis jetzt noch als ein anderes Etikett von ihnen. Außerdem, begrenzt durch ihre kognitiven Fähigkeiten, wissen die Kinder noch nicht, dass ihre chinesische Herkunft ihr ganzes Leben begleiten und tief beeinflussen kann. Viele chinesische Kinder glauben sogar deshalb, dass sie ihr „Chinesentum“ total leugnen können. Die Eltern können folglich nur einen Kompromiss machen: Sie integrieren „Erlernen des Chinesischen“ in das alltägliche Leben der Kinder, um den Widerstand der Kinder möglichst zu reduzieren. Mit anderen Worten: Der übliche Konflikt beim „Erlernen des Chinesischen“ liegt darin, dass die meisten Eltern die chinesischen Eigenschaften durch die Perspektive von „Beziehung“ ansehen, während ihre Kinder solche Eigenschaften durch die Perspektive von „Kategorie“ ansehen. Diese Überzeugung mit der „chinesischen Spezialität“, d. h., dass die intimen Personen „Zijiren“ (自己人, die zu „mir“ gehörenden Personen) sind und deshalb von „mir“ teilweise kontrolliert werden können (vgl. Abschnitt 2.2.1), existiert und wird auf diese Weise weiter überliefert.

Es gibt auch Eltern, die beim Integrationsprozess die chinesische Denkart aufheben: Sie sehen das Erlernen des Chinesischen nur als eine normale Freizeitaktivität wie Schwimmen oder Klavier spielen. Für sie sind die chinesischen Eigenschaften von ihnen und ihren Kindern nicht mehr ein innerer Ring ihrer Selbststruktur, sondern nur eine andere Kategorie der individuellen Eigenschaften. Solche Eltern sind davon weniger überzeugt, dass das „Chinesentum“ ihren Kindern im Blut liegt. Sie können ihre chinesischen Eigenschaften einfach loslassen. Die Zahl der Angehörigen dieser

Gruppe ist klein, und sie wird immer geringer, je weiter die Entwicklung Chinas voranschreitet.

Eine allgemeine Verarbeitungsmethode für kulturelle Konflikte unter allen chinesischen Gemeinden ist fast unmöglich zu generalisieren. Unter den zahlreichen chinesischen Kindern, die in Deutschland aufwachsen, sieht man mehr oder weniger eine hybride Selbststruktur, nämlich ein „Beziehung-plus-Kategorie“-Muster, das die chinesischen und deutschen Merkmale kombiniert hat. Ihre Selbststruktur ist zweifellos das Ergebnis der entsprechenden elterlichen Stile.

Was kann ein solche hybride Selbststruktur den chinesischen Nachkömmlingen bringen? Krappmann ist der Ansicht, dass die Spannung zwischen den aus den unterschiedlichen Kontexten stammenden Anforderungen und Selbstinterpretationen, die manchmal differenziert oder sogar widersprüchlich sind, als ein großes Potenzial zur „Selbstleistung“ angesehen werden kann, weil sie den Antrieb der Entwicklung des Selbst anbietet (Krappmann 2010, S. 57):

„Die Mitwirkung in Interaktionen verlangt, dass Identität auf diese komplexe, innere Widersprüche tolerierende Weise dargeboten wird. ... Das Individuum ist als Interaktionspartner auch nicht attraktiv, wenn es sich nicht den Diskrepanzen stellt, die zwischen den Erwartungen der anderen der verschiedenen Beteiligten an der augenblicklichen, an vergangenen und anderweitig aufrechterhaltenen Interaktionen bestehen“.

Diese Ansicht, unterschiedliche Selbststrukturen gleichzeitig zu halten, hilft nicht nur dabei, „die Besten aus beiden Welten“ zu haben, sondern auch bei der Entwicklung der Fähigkeit, eine „balancierende Identität“ vor den diskrepanten Anforderungen herauszubilden. Diese theoretische Behauptung, dass „Erhalt eines andersartigen Selbst“ zur besseren Integration beitragen kann, wird wenig in der empirischen Untersuchung bestätigt. Unter den gefragten Müttern gibt es wenige, die die widersprüchlichen Anforderungen aus zwei Kulturen als den Anlass zur Verwirklichung der „Leistung“ des Selbst sehen. Im Gespräch mit EE sieht man eine ähnliche Ansicht:

Aus dem Interview mit EE 31.05.2014

EE: *Folglich denke ich, der Wert der klassischen Werke liegt darin. Warum sieht es so aus, dass die Klassik unverändert bleibt? Weil die Nachfolger den Inhalt der*

klassischen Werke immer wieder in ihrer Epoche erneuert interpretieren. [...] Aber die menschliche Natur bleibt permanent, während viele Sachen gleichzeitig wechseln. Du kannst es so verstehen, wie die drei Merkmalen des I Ging, wie „simple“, „lebendig und kreisläufig“ und „ewig“. Viele Sachen bleiben ewig und unverändert, während viele Sachen wechseln müssen. Wandel ist normal. Was heißt Zivilisation? Zivilisation bedeutet, über den vulgären Geschmack zu steigen. Die wertvolle Seite verändert sich nicht. Wie kann diese ewige Seite mit der modernen Welt verbunden werden, muss man immer daran denken. [...]

In diesem Gespräch drückt EF eine solche Ansicht aus, dass das Wandel und der Wettkampf der Kulturen es möglich machen, dass man über den Kernwert einer Kultur nachdenkt und sich „zivilisiert“.

Ein anderer befragter chinesischer Vater (EH) hat im Interview die von ihm selbst entwickelte Lernstrategie ausführlich vorgestellt und meint, das Kind sollte die Schwierigkeiten im Erlernen des Chinesischen und beim Wechseln zwischen Kulturen überwinden, denn nur wenn man Schwierigkeiten überwunden hat, kann man sein Selbst verwirklichen. Er sagt: *„Er heißt deshalb Mensch, weil er Schwierigkeiten überwinden kann.“* (人之所以成为人就在于克服困难。) (Aus dem Interview im Jan. 2015)

Obwohl Krappmanns Ansicht über „balancierende Identität“ in der vorliegenden Studie noch meistens auf der theoretischen Ebene bleibt, sieht man in diesem Unterkapitel aber, dass bei der Beibehaltung der chinesischen Selbststruktur in Deutschland sinnvoll für die chinesischen MigrantInnen ist. Der Versuch nach einer hybriden Selbststruktur dient nicht nur zum alltäglichen Leben der MigrantInnen, hilft auch dabei, ein besseres Potential für ihre Entwicklung zu verwirklichen.

7.3 Schlusswort

Die vorliegende Studie zeigt, wie die chinesischen Zuwanderer in Deutschland ihre ethnische Identität wieder rekonstruieren, damit sie vor allem in Deutschland besser leben können. Es geht nicht nur um die Verarbeitung der ethnischen Eigenschaften,

sondern auch um die Herausbildung einer neuen Identität in der Aufnahmegesellschaft. Die Entwicklung der gemeinsamen Identität und des Zugehörigkeitsgefühls ist wesentlich für den Zusammenhalt in einer Einwanderungsgesellschaft. Der Aufbau der neuen Identität der Zuwanderer in der Aufnahmegesellschaft sollte die „Herkunft“, „Gegenwart“ und „Zukunft“ einbeziehen. Es ist nicht allein notwendig, ihre eigenen ursprünglichen ethnischen, religiösen und kulturellen Eigenschaften respektiert zu werden, sondern auch die aktuelle Anerkennung aus der Umgebung ist wichtig, damit man eine neue Identität aufgrund der gegenwärtigen gesellschaftlichen-kulturellen Ideologie aufbauen kann. Außerdem brauchen die Zuwanderer noch ihre Sicherheit für eine Erfolg-versprechende Zukunft aufgrund dieser neuen Identität. Man muss darauf vertrauen, dass man als Zuwanderer in der Aufnahmegesellschaft nicht nur seine ursprünglichen Eigenschaften in seine gegenwärtige Lage integrieren kann, um seine Identität zu erneuern, sondern auch einen sozialen und ökonomischen Aufstieg aufgrund der neuen Identität erwarten kann. Ein solcher Prozess der Herausbildung der Identität erfordert manchmal die Mühe der Zuwanderer über mehrere Generationen. Häufig geschieht es während dieses Prozesses aber, dass man passiv oder aktiv entweder seinen Ursprung zu stark hervorhebt oder umgekehrt die Herkunft und die Tradition total vergisst. Die chinesischen Eltern in dieser vorliegenden Studie zeigen uns ihre Mühe aufgrund ihrer konkreten sozialen und wirtschaftlichen Lage, dieses Dilemma zu lösen.

Am Ende der vorliegenden Studie ist es notwendig, wieder an das Wesen der „Identität“ zu denken. Der Begriff „Identität“ kommt aus „A=A“ und bedeutet, dass ein Subjekt über Zeit und Raum gleichartig und deshalb identisch bleibt. Aber die Identität einer Person, oder eines Kollektivs, kann nicht einfach mit einer definitiven Gleichung erklärt werden. Die Weise des Konfuzius vor über zweitausend Jahren, einen Begriff zu definieren, ist aufschlussreich: Anders als Sokrates Fragetechnik, die durch kontinuierliches Nachfragen eine Antwort mit absoluter Stimmigkeit herausfinden will, wiederholt Konfuzius in unterschiedlichen Kontexten viele Male den gleichen Begriff mit unterschiedlichen Erläuterungen. Konfuzius und seine Schüler verstehen einen Begriff oder ein Prinzip nie durch absolute Definition, sondern in einem flüssigen

historischen Kontinuum. Aus der narrativen Struktur des konfuzianistischen Buchs *„Gespräche des Konfuzius“* sieht man, dass Konfuzius glaubt, dass die Definition eines Begriffs nie einzigartig und unveränderlich ist. Der veraltete oder ungewohnte Wert könnte noch wieder interpretiert und angewandt werden, damit man den gegenwärtigen Bedarf erfüllen kann. Die individuelle Selbststruktur sollte sich infolgedessen immer darauf vorbereiten, einen neuen Wert zu absorbieren. Dass der Buddhismus, ursprünglich als ein exotischer Wert angesehen, schließlich ein Kernteil der chinesischen klassischen Kultur geworden ist, ist das beste Beispiel.

Der Kern einer Kultur stellt sich als eine bestimmte Weltanschauung dar. Der Wert fließt und die Identifizierung damit fließt auch. Die Unterscheidung von Norbert Elias zwischen „Kultur“ und „Zivilisation“ zeigt, dass die kulturelle Tendenz nur den bestimmten Bedarf einer Nation oder einer Gruppe verkörpert. Der Prozess der Zivilisation sollte über den konkreten Konflikt zwischen den Weltanschauungen verwirklicht werden (vgl. Elias 2014). Der universale Wert, ähnlich wie der ethnische Wert, steht immer in einem beweglichen konstruktiven Prozess. Die Undeutlichkeit und Konflikte der Werte könnten nie endgültig aufgelöst werden. Für ein Individuum oder eine Nation, ist eine stabile und kräftige Identität notwendig. Aber eine solche Identität kann man durch keine absolute „ewige“ Definition, sondern nur durch eine endlose, aber immer bewusste Suche, Absorbierung, Interpretation und Reflexion erreichen.

Literaturverzeichnis

Bücher und Aufsätze

- Alba, R. N., Victor. (1997). Rethinking Assimilation Theory for a New Era of Immigration. *The International Migration Review*, 31(4), 826-874.
- Andrew Samuels, c. J. B. S. F. P. (1989). *Wörterbuch Jungscher Psychologie. A critical dictionary of Jungian analysis* <dt.>. München Kösel
- Arnett, J. J. (2002). The Psychology of Globalization. *American Psychologist*, 57(10), 774-783.
- Barth, F. (1998). Introduction. In F. Barth (Ed.), *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Cultural Differences* (pp. 9-38). Long Grove: Waveland Press.
- Bassam, T. (2001). *Europa ohne Identität? Leitkultur oder Wertebeliebigkeit* (2 ed.). München: Bertelsmann Verlag.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong. *Psychological Bulletin*, 117(3), 495-529.
- Becker, B. (2009). Immigrants' emotional identification with the host society: The example of Turkish parents' naming practices in Germany. *Ethnicities*, 9(2), 200-225.
- Beltran, J. (2008). Las comunidades asiáticas y la internacionalización de la economía española *global asia*, 4, 20-23.
- Beltran, J. (2014). Out of China. Auto-organization of Chinese Communities Abroad and Transnationalism. *Inter Asia Papers*, 39.
- Benet-Martínez, V. H., Jana. (2005). Bicultural Identity Integration (BII): Components and Psychosocial Antecedents. *Journal of Personality*, 73(4), 1015-1047.
- Bergold, S. (2004). *Das west-östliche Lebensprinzip in Hermann Hesses Werk : eine Antwort auf existenzielle Fragen*. Bremen: MontAurum
- Bernal, M. E. K., George P;Garze,Kamille A;Ocampo,Kathryn A;. (1990). <the development of maxican children in usa.pdf>. *Hispanic Journal of Behavioral Science*, 12, 3-24.
- Berry, J. W. (1974). Psychological aspects of cultural pluralism: Unity and Identity reconsiderd. *Topics in cultural learning*, 2, 17-22.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology: An international Review*, 46(1), 5-34.
- Berry, J. W. P., Jean S; Sam,David L; Vedder,Paul. (2006). Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation. *Applied Psychology: An internationale Review*, 55(3), 303-332.
- Bourhis, R. Y., Moise, L. C., Perreault, S., & Senecal, S. (1997). Towards an Interactive Acculturation Model: A Social Psychological Approach. *International Journal of Psychology*, 32(6), 369-386.
- Brown, C. L. (2009). Heritage Language and Ethnic Identity: A Case Study of Korean-American College Students. *International Journal of Multicultural Education*, 11(1), 16.
- Brubaker, R. (2001). The return of assimilation? Changing perspectives on immigration and its sequels in France, Germany, and the United States. *Ethnic and Racial Studies*, 24(4), 531-548.

- Bullock, A. S., Oliver; Trombley, Stephen (Ed.) (1988). *The Fontana Dictionary of Modern Thought* (Revised Edition ed.). Glasgow: Fontana Press.
- Bundesamt, S. (2014). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit Bevölkerung mit Migrationshintergrund-Ergebnisse des Mikrozensus-2013*. Wiesbaden.
- Bundesamt, S. (2015a). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit Ausländische Bevölkerung Ergebnisse des Ausländerzentralregisters 2014*.
- Bundesamt, S. (2015b). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit Einbürgerungen 2014*. Wiesbaden.
- Burke, P. J. S., Jan.E. (1998). *Identity theory and Social Identity Theory*. Paper presented at the Annual Meetings of the American Sociological Association, San Francisco.
- Ceccagno, A. (2008). *Ombre cinesi? Dinamiche migratorie della diaspora cinese in Italia, : (con Renzo Rastrelli)*. Roma: Carocci.
- Ceccagno, A. (2010). *Il cinese. Tipologia e morfologia, elementi di grammatica e esercizi*. Bologna:: Serendipità.
- Ceccagno; Frank.Pieke, P. N. M. T. A. (2004). *Transnational Chinese: Fujianese Migrants in Europe*. Stanford: Stanford University Press.
- Chen, J. (1980a). *Chinese of America*. San Francisco: Harper & Row.
- Chen, J. (1980b). *The Chinese of America*.
- Chen, S. (2006). *Being Chinese, Becoming Chinese American* (1 ed.). Champaign: University of Illinois Press.
- Chen, S. X. B.-M., Verónica; Bond, Michael Harris (2008). Bicultural Identity, Bilingualism, and Psychological Adjustment in Multicultural Societies: Immigration-Based and Globalization-Based Acculturation. *Journal of Personality*, 76(4), 803-838.
- Cheng, C. y. L., Fiona; Benet-Martínez, Verónica. (2006). Assimilation and contrast Effects in cultural frame switching: Bicultural Identity Integration and Valence of Cultural Cues. *Journal of cross-cultural psychology*, 37(6), 742-760.
- Chinen, K. T., G. Richard (2005). Heritage Language Development: Understanding the Roles of Ethnic Identity and Saturday School Participation. *Heritage Language Journal*, 3(1).
- Christiansen, F. (2010). Chinese Migrations. In K. K. S. McLoughlin (Ed.), *Diasporas: Concepts, Identities, Intersections* (pp. 204-210). London: Zed Books.
- Christiansen, F. (2011). *Chinatowns in Transition. Between Ethnic Enclave and Global Emblem* (V. K. R. Maye Ed.). New York: Routledge.
- Christiansen, F. (2003). *Chinatown, Europe. An Exploration of Overseas Chinese Identity in the 1990s* London: RoutledgeCurzon.
- Collier, P. (2014). *Exodus: Warum wir Einwanderung neu regeln müssen*, München: Siedler Verlag
- Coolsaet, R. (2015). *What drives europeans to syria, and to IS*. Retrieved from Brussel: DAAD. (2017). *Wissenschaft Weltoffen 2016 Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland*. Retrieved from Bonn:
- Elias, N. (2014). *Über den Prozeß der Zivilisation : soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. 2. Wandlungen der Gesellschaft, Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation* (35 ed.). Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*. America: W.W.Norton & Company, Inc.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity Youth and Crisis*. London: Faber & Faber Limited.

- Erikson, E. H. (2003). *Jugend und Krise: die Psychodynamik im sozialen Wandel* (M. Eckhardt-Jaffé, Trans. 5 ed.). Stuttgart: Klett-Cotta /J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GmbH.
- Esser, H. (2006) Migration, Language and Integration. *Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration(AKI)*. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Esser, H., & Korte, H. (1985). Federal Republic of Germany In T. Hammar (Ed.), *European immigration policy: A comparative study* (pp. 165-205). Cambridge: Cambridge University Press.
- Eve, M. (2010). Integrating via networks: foreigners and others. *Ethnic and Racial Studies*, 33(7), 1231-1248.
- Flanagan, O. R., Amelie.Oksenberg. (1990). *Identity,Character and Morality*. America.
- Foote, N. N. (1951). Identification as the Basis for a Theory of Motivation. *American Sociological Review*, 16(1), 14-21.
- Foroutan, N. (2016). Wie lange bleibt man ein Fremder? In A. Nassehi (Ed.), *Kursbuch 185*. Hamburg: Murmann.
- Fröhlich, W. D. (2004). *Wörterbuch Psychologie* (25 ed.). Berlin: Directmedia Publishing GmbH.
- French, S. E. S., E. Allen, L. Aber, J. L. (2006). The development of ethnic identity during adolescence. *Dev Psychol*, 42(1), 10. doi:10.1037/0012-1649.42.1.1
- Fung, A. (2014). The Influence of Confucianism on Identity Formation of a Multi-Skilled Migrant:An Autoethnography. *The Qualitative Report*, 19(50), 1-19.
- Furukawa, E., Tangney, J., & Higashibara, F. (2012). Cross-cultural Continuities and Discontinuities in Shame, Guilt, and Pride: A Study of Children Residing in Japan, Korea and the USA. *Self and Identity*, 11(1), 90-113.
- Galtung, J. (1981). Structure, culture, and intellectual style: An essay comparing Saxon, Teutonic, Gallic and Nipponic approaches. *Social Science Information*, 20, 817-856.
- Gültinger, E. (2004). *Die Geschichte Der Chinesen in Deutschland: Ein Überblick über die ersten 100 Jahre ab 1822*. Münster: Maxmann Verlag GmbH.
- Geertz, C. (1975). On the nature of anthropological understanding Not extraordinary empathy but readily observable symbolic forms enable the anthropologist to grasp the unarticulated concepts that inform the lives and cultures of other peoples. *American Scientist*, 63(1), 47-53.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Gieling, M., Thijs, J., & Verkuyten, M. (2014). Dutch adolescents' tolerance of Muslim immigrants: the role of assimilation ideology, intergroup contact, and national identification. *Journal of Applied Social Psychology*, 44(3).
- Gleason, P. (1983). Identifying identity - a semantic history. *The Journal of American History*, 69, 910-931.
- Goffman, E. (2003). *Stigma : über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Gordon, M., M. (1964). *Assimilation in american life The role of race,region and national origins*. New York: Oxford University Press.

- Guerassimoff, C. (2007). The 'Overseas Chinese': State and emigration in China from the 1890's through the 1990's In N. W. Green, F (Ed.), *Citizenship and those who leave : The politics of emigration and expatriation* (pp. 245-264). Urbana: University of Illinois Press.
- Häcker, H. S., Kurt H; (Ed.) (1998). *Dorsch Psychologisches Wörterbuch* (13 ed.). Bern: Verlag Hans Huber.
- Habermas, J. (1985). *The Theory of communicativ action: Life world and system a critique of functionalist reason* (Vol. 2). Boston: Beacon Press.
- Haller, M. M., Bernadette. (2006). Merkmale der Persönlichkeit und Identität in Bevölkerungsumfragen : Ansätze zu ihrer Operationalisierung und Verortung als Erklärungsvariable für Lebenszufriedenheit. *ZUMA Nachrichten* 59, 30, 32.
- Hans, S. (2016). *Theorien der Integration von Migranten– Stand und Entwicklung*, Wiesbaden:Springer VS.
- Hartmann, D., & Gerteis, J. (2005). Dealing with Diversity: Mapping Multiculturalism in Sociological Terms. *Sociological Theory*, 23(2), 218-240.
- Heitmeyer, W. (Ed.) (2012). *Deutsche Zustände Folge 10* (1 ed.). Berlin: Suhr Kamp Verlage
- Hong, Y.-y. M., Michael W;Chiu,Chi-yue; Benet-Martfnez,Verónica (2000). Multicultural Minds: A Dynamic Constructivist Approach to Culture and Cognition. *American Psychologist*, 55(7), 709-720.
- Howard, J. A. (2000). Social Psychology of Identities. *Annual Review of Sociology*, 26, 367-393.
- Hsu, L. K. (1971). Psychosocial Homeostasis and Jen: Conceptual Tools for Advancing Psychological Anthropology. *American Anthropologist*, 73(1), 23-34.
- Joseph, J. E. (2004). *Language and Identity National, Ethnic, Religious*. Palgrave Macmillan UK: New York.
- Jung, C. G. (1982). *Gesammelte Werke. 17. Über die Entwicklung der Persönlichkeit*. Olten [u. a.]: Walter-Verl. .
- Köck, C. M., Alois;Roth,Klaus (Ed.) (2004). *Zuwanderung und Integration Kulturwissenschaftliche Zugänge und soziale Praxis* (Vol. Band 16). Münster: Maxmann.
- Kaas, L., & Manger, C. (2010). Ethnic Discrimination in Germany's Labour Market. *German ethnic review*, 13(1), 1-20.
- Khosravi, S. (2012). White masksMuslim names immigrants and name-changing in Sweden. *Race & Class*, 53(3), 65-80.
- Kibria, N. (1997). The construction of 'Asian American': Reflections on intermarriage and ethnic identity among second-generation Chinese and Korean Americans. *Ethnic and Racial Studies*, 20(3), 523-544.
- Klatter-Folmer, J. A., Piet Van (Ed.) (2001). *Theories on maintenance and loss of minority languages Towards a integrated explanatory framwork* Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Klein, O., Spears, R., & Reicher, S. (2007). Social identity performance: extending the strategic side of SIDE. *Pers Soc Psychol Rev*, 11(1), 28-45.
- Knörr, J. (Ed.) (2005). *Childhood and Migration From Experience to Agency*. Bielefeld: Transaction Publishers.

- Kong, Q. K. M., Ke(Monfuzius). (2008). *Die Lehren des Konfuzius Die vier konfuzianischen Bücher Chinesisch und Deutsch* (R. Wilhelm, Trans.). Frankfurt am Main: Zweitausendeins
- Korteweg, A. C., & Triadafilopoulos, T. (2014). Is multiculturalism dead? Groups, governments and the "real work of integration". *Ethnic and Racial Studies*, 38(5), 663-680. doi:10.1080/01419870.2014.907925
- Krappmann, L. (2010). *Soziologische Dimensionen der Identität* (11 ed.). Stuttgart: J.G.Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GmbH.
- La Barbera, M. C. (Ed.) (2015). *Identity and Migration in Europe Multidisciplinary Perspective*. Switzerland: Springer international publishing Switzerland.
- Latham, K. W., Bin. (2013). *chinese immigration into the EU*. London: Europe China Research and Advice Network.
- Lee, J., & Zhou, M. (2015). *The Asian American Achievement Paradox*. New York: Russel Sage Foundation.
- Lee, S. J. (1996). Perceptions of Panethnicity Among Asian American High School Students. *Amerasia Journal*, 22(2), 109-125.
- Lien, P.-t. C., M. Margaret;Wong,Janelle. (2003). The Contours and Sources of Ethnic. *Social Science Quarterly*, 84(2), 461-481.
- Lien, P.-t. C., M. Margaret;Wong,Janelle (2003). The Contours and Sources of Ethnic Choices Among Asian Americans. *Social Science Quarterly*, 84(2), 461-481.
- Lin, C. (2013) Earnings Gap, Cohort Effect and Economic Assimilation of Immigrants from Mainland China, Hong Kong and Taiwan in the United States. Bonn: Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit.
- Mancini, T., & Bottura, B. (2014). Acculturation processes and intercultural relations in peripheral and central domains among native Italian and migrant adolescents. An application of the Relative Acculturation Extended Model (RAEM). *International Journal of Intercultural Relations*, 40, 49-63.
- Marcia, J. J. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- Markus, H. R. K., Sinobu. (1991). Culture and Self - Implications for Cognition Emotion and Motivation. *PSychological Review*, 98(2), 224-253.
- Mead, G., Herbert. (1934). *Mind,Self and Society: from the standpoint of social behaviorist* (1967 ed.). London: The University of Chicago Press.Ltd.
- Mead, G., Herbert. (2013). *Geist, Identität und Gesellschaft Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. (U. Pacher, Trans. 17 ed.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meng, H. (1996). *Chinesen in Berlin* (1 ed.). Berlin: Die Ausländerbeauftragte des Senats.
- Meng, H. (2005). *Das Auslandsstudium von Chinesen in Deutschland (1861-2001): Ein Beispiel internationaler Studentenmobilität im Rahmen der chinesischen Modernisierung* (1 ed.). Frankfurt: Lang, Peter.
- Millon, T. (2004). *Personality disorders in modern life*. Hoboken: Wiley.
- Miramontez, D. R. B.-M., Verónica; Nguyen, Angela-MinhTu D. (2008). Bicultural Identity and Self/Group Personality Perceptions. *Self and Identity*, 7, 430-445.

- Mok, A. M., Michaelle W; Benet-Martínez, Verónica; Aygün, Zahide Karakitapoğlu (2007). Embracing american culture: Structures of Social Identity and Social Networks among First-Generation Biculturals. *Journal of cross-cultural Psychology*, 38(5).
- Mummendey, A. S., Bernd (Ed.) (1997). *Identität und Verschiedenheit : zur Sozialpsychologie der Identität in komplexen Gesellschaften* (1 ed.). Bern: Huber
- Münch, R. (1995). Elemente einer Theorie der Integration moderner Gesellschaften : eine Bestandsaufnahme, *Berliner Journal für Soziologie*, 5, 5 – 24
- Ng, T. K., Ng, S. H., & Ye, S. (2016). Assimilation and Contrast Effects of Culture Priming Among Hong Kong Chinese: The Moderating Roles of Dual Cultural Selves. *Journal of cross-cultural Psychology*, 47(4), 540-557.
- Nieto, G. (2001). Inmigración china en España: Análisis comparado con otros países europeos. In J. Molero (Ed.), *asia una nueva prouera para espana* (pp. 85): Editorial Complutense.
- Nieto, G. (2003a). The Chinese in Spain. *International Migration*, 41(3)(Special Issue 1), 215-237.
- Nieto, G. (2003). La inmigración china en España. Debates y actuaciones en integración social. *CIDOB d'Afers Internacionals*, 63, 167-189.
- Nieto, G. (2003b). "Overseas Chinese Associations Building Up a National Identity. Specific Cases in Spain". In T. F.-S. Fisac, L. (Ed.), *China Today. Economic Reforms, Social Cohesion and Collective Identities* (pp. 173-193). London: RoutledgeCurzon Press.
- Nieto, G. (2013). A Nearby Travel: Discourses on Exoticism and Competition in the 'Chinatown' of Madrid *Zhong Guo Yan Jiu*. Lisboa:: Instituto Português de Sinologia.
- Nieto, G. (2015). Emprendedores y jóvenes sobradamente preparados. Reflexiones acerca de la investigación sobre chinos de ultramar en España. *ANALES DEL MUSEO NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA*, XVII.
- Nisbett, E. R. (2003). *The geography of thought : how asians and westerners think differently ... and why*. New York: the free press.
- Nyíri, P., Thunø, M., Ceccagno, A., & Pieke, F. (2004). *Transnational Chinese: Fujianese Migrants in Europe*. Stanford: Stanford University Press.
- Nyíri, P. D. (2011a). Fujianese migrants in London since the end of the 20th century. In P. C. E. K.J. Bade, L. Lucassen & J. Oltmer (Ed.), *The Encyclopedia of Migration and Minorities in Europe. From the Seventeenth Century to the Present* (pp. 284-288). New York: Cambridge University Press.
- Nyíri, P. D. (2011b). Chinese entrepreneurs in poor countries: a transnational "middleman minority" and its futures. *Inter-Asia Cultural Studies*, 121, 145-153.
- Nyíri, P. D. (2013). New Chinese immigration and capital in Cambodia. *ISEAS Perspective*, 62.
- Nyíri, P. D. (2014a). Training for transnationalism: Chinese children in Hungary. *Ethnic and Racial Studies*, 37(7).
- Nyíri, P. D. (2014b). Reporting for China: Cosmopolitan attitudes and the 'Chinese Perspective' among Chinese correspondents abroad. *New Global Studies*, 8(3).
- Ochse, G. (1999). *Migrantinnenforschung in der Bundesrepublik deutschland und usa*
- Oyserman, D. C., Heather M; Kimmelmeier, Markus; (2002). Rethinking Individualism and Collectivism: Evaluation of Theoretical Assumptions and Meta-Analyses. *Psychological Bulletin*, 128, 3-72.

- Park, J. Z. (2008). Second-Generation Asian American Pan-Ethnic Identity: Pluralized Meanings of a Racial Label. *Sociological Perspectives*, 51(3), 541-561. doi:10.1525/sop.2008.51.3.541
- Peterson, G. (2012). *Overseas Chinese in the People's Republic of China* (Vol. 210). New York: Routledge.
- Phinney, J. S. (1989). Stages of Ethnic Identity Development in Minority Group Adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 9(1-2), 34-49. doi:10.1177/0272431689091004
- Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin*, 108(3), 499-514. doi:10.1037/0033-2909.108.3.499
- Phinney, J. S. C., Victoria. (1992). Ethnic identity and self esteem: an exploratory longitudinal Study *Journal of Adolescence*, 15, 271-281.
- Phinney, J. S. H., Gabriel; Liebkind, Karmela; Vedder, Paul;. (2001a). Ethnic Identity, Immigration, and Well-Being: An Interactional Perspective. *Journal of Social Issues*, 57(3), 493-510.
- Phinney, J. S. R., Irma; Nava, Monica; Huang, Dan. (2001b). The Role of Language, Parents, and Peers in Ethnic Identity Among Adolescents in Immigrant Families. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(2), 135-153.
- Pieke, F. (1988). *Helan Huaren de shehui diwei* (The social position of the Dutch Chinese). Leiden: Sinological Institute.
- Piontkowski, U., Rohmann, A., & Florack, A. (2002). Concordance of acculturation attitudes and perceived threat. *Group process and intergroup relations*, 5(3), 221-232.
- Polm, R. (Ed.) (1995). *Ethnische Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland Ein Lexikon*. München: Verlag C.H. Beck.
- Ramírez-Esparza, N. G., Samuel D; Benet-Martínez, Verónica; Potter, Jeffrey P; Pennebaker, James W. (2006). Do bilinguals have two personalities? A special case of cultural frame switching. *Journal of Research in Personality*, 40, 99-120.
- Roberts, E. R. P., Jean.S; Masse, Louise.C; Chen, Y, Richard; Roberts, Catherine.R; Romero, Andera. (1999). The structure of ethnic identity of young adolescent. *Journal of Early Adolescence*, 19(3), 301-322.
- S. Louie, V. (2004). *Compelled to Excel: Immigration, Education, and Opportunity among Chinese Americans*. Stanford: Stanford University Press.
- Sampson, E. E. (1988). The Debate on individualism: Indigenous psychologies of the individual and their role in personal and societal functioning *American Psychologist*, 43(1), 15-22.
- Samuels, A. S., Bani; Plaut, Fred (1989). *Wörterbuch Jungscher Psychologie. A critical dictionary of Jungian analysis*. München: Kösel.
- Sarrazin, T. (2010). *Deutschland schafft sich ab Wie wir unseres Land auf Spiel setzen* (22 ed.). München: Deutsche Verlag-Anstalt.
- Schiepeck, G. (2006). Die neuronale Selbstorganisation von Persönlichkeit und Identität. *Psychotherapie*, 11, 9.
- Schmid, S. (2010). *Integration als Ideal Assimilation als Realität Vorstellungen von jungen Deutschen und türkischstämmigen Migranten über ein Leben in Deutschland* (1 ed.). Göttingen: V&R unipress.

- Schwartz, S. J., Luyckx, Koen, Vignoles, Vivian L (Ed.) (2011). *Handbook of Identity: Theory and Research* (Vol. 1). New York: Springer.
- Small, M. L. (2009). 'How many cases do I need?': On science and the logic of case selection in field-based research. *Ethnography*, 10(1), 5-38. doi:10.1177/1466138108099586
- Song, S. (2010). Finding one's place: shifting ethnic identities of recent immigrant children from China, Haiti and Mexico in the United States. *Ethnic and Racial Studies*, 33(6), 1006-1031.
- Stets, J. E. B., Peter.J. (2000). Identity theory and social identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(3), 224-237.
- Stets, J. E. C., Alicia D. (2007). Resources and Identity Verification from an Identity Theory Perspective. *Sociological Perspectives*, 50(4), 517-543. doi:10.1525/sop.2007.50.4.517
- Sun, L. (1994). *Das ummauerte ICH: Die Tiefenstruktur der chinesischen Mentalität*. Leipzig: Gustav Kiepenheuer Verlag.
- Tajfel, H. (1981). *Human Groups and Social Categories Studies in Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tajfel, H. (1982). Social Psychology of Intergroup Relationships. *Annual Review of Psychology*, 33(1-39).
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self: the making of the modern identity*. UK: Cambridge University Press.
- Thomson, M. C., Maurice. (2007). The Second Generation in Europe and the United States: How is the Transatlantic Debate Relevant for Further Research on the European Second Generation? *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 33(7), 1025-1041.
- Tse, L. (2000). The Effects of Ethnic Identity Formation on Bilingual Maintenance and Development: An Analysis of Asian American Narratives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3(3), 185-200. doi:10.1080/13670050008667706
- Tse, L. (2001). Resisting and Reversing Language Shift: Heritage-Language Resilience among U.S. Native Bilinguals. *Harvard Educational Review*, 71(4), 34.
- Turner, J. H. (2013). *Contemporary Sociological Theory*. America: SAGE Publications, Inc.
- UNDP. (2004). *Human Development Report 2004 Cultural Liberty in diverse World*. New York: United Nations Human Development Programm.
- Van Dommelen, A., Schmid, K., Hewstone, M., Gonsalkorale, K., & Brewer, M. (2015). Construing multiple ingroups: Assessing social identity inclusiveness and structure in ethnic and religious minority group members. *European Journal of Social Psychology*, 45(3), 386-399. doi:10.1002/ejsp.2095
- Vasta, E. (1994). Youth and Ethnicity The Second Generation. *Family Matters*, 38, 21-25.
- Von Groeling-Che, H.-w., & Yü-Dembski, D. (Eds.). (2005). *Migration und Integration der Auslandschinesen in Deutschland (Abhandlungen für die Kunde des Morgenlandes)* (1 ed.). Wiesbaden: Harrassowitz, O.
- Wu, Z., Schimele, C. M., & Hou, F. (2012). Self-perceived Integration of Immigrants and their Children. *The Canadian Journal of Sociology*, 37(4), 381-408.
- Wynter, S. (2001). Towards the Sociogenic Principle: Fanon, The Puzzle of Conscious Experience, of "Identity" and What it's Like to be "Black". In M. G.-M. Durán-Cogan,

- Antonio (Ed.), *National Identity and Sociopolitical Change: Latin America Between Marginalization and Integration* (Vol. 23). New York: Routledge.
- Xie, Y., & Goyette, K. (2003). Social mobility and the educational choices of Asian Americans. *Social Science Research*, 32(3).
- Yu-Dembski, D. (2007). *Chinesen in Berlin* (1 ed.). Berlin-Brandenburg: Berlin edition im be.bra verlag.
- Zhou, M. (2014). Segmented assimilation and socio-economic integration of Chinese immigrant children in the USA. *Ethnic and Racial Studies*, 37(7), 1172-1183.
- Zhou, M. K., Susan.S. (2006). Community forces, social capital and educational achievement. *Harvard Educational Review*, 76, 1-29.
- Zhou, M. I., Mingang. (2005). Community Transformation and the Formation of Ethnic Capital: Immigrant Chinese Communities in the United States. *Journal of Chinese Overseas*, 1(2), 260-284.
- Zhou, M. L., Xi Yuan. (2003). Ethnic language schools and the development of supplymentary education in the immigrant Chinese community in the united states. In C. T. Suárez-Orozco, Irina L. G. (Ed.), *New Directions for Youth Development* (Vol. 100, pp. 57-73): WILEY PERIODICALS, Inc.
- Zhou, M. X., Yang Sao. (2005). The multifaceted American experiences of the children of Asian immigrants: Lessons for segmented assimilation. *Ethnic and Racial Studies*, 28(6), 1119-1152.
- Zick, A. K., Beate;Hövermann,Andreas (2011). *Intolerance, Prejudice and Discrimination A European Report*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung Forum Berlin.
- Zou, X., Morrisa, M. W., & Benet-Martínez, V. (2008). Identity motives and cultural priming: Cultural (dis)identification in assimilative and contrastive responses. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44(4), 1151-1159.
- 巴比, 艾尔. (2005). *社会研究方法* (邱泽奇, Trans. 10 ed.). 北京: 华夏出版社.
- 柏杨. (2003). *柏杨全集 (27)*. 台北: 远流出版事业股份有限公司.
- 伯格. (2010). *人格心理学* (陈会昌, Trans. 7 ed.). 北京: 中国轻工业出版社.
- 陈孔立. (2000). 有关移民与移民社会的理论问题. *厦门大学学报*, 2, 48-57.
- 方文. (2008). 群体资格 社会认同事件的新路径. *中国农业大学学报 (社会科学版)*, 25, 89-108.
- 费孝通. (2004). *乡土中国*. 北京: 北京出版社.
- 傅义强. (2006). 欧洲的中国大陆新移民研究述评. *八桂侨刊*, 1, 4.
- 亨廷顿, 塞缪尔. (1998). *文明的冲突与世界秩序的重建*. 北京: 新华出版社.
- 亨廷顿, 塞缪尔. (2004). *我们是谁 美国国家特性面临的挑战* (程克雄, Trans.). 北京: 新华出版社.
- 黄兴涛. (2000). 张之洞《劝学篇》的西文译本. *近代史研究*, 1, 302-311.
- 吉登斯, 安. (1998). *现代性与自我认同* (方文, 赵旭东, Trans.). 北京: 生活·读书·新知 三联书店.
- 蒋瑾. (2013). 跨文化能力分类及其培养的思考. *比较教育研究*, 9, 18-24.
- 孔飞力. (2016). *他者中的华人——中国近现代移民史* (李明欢, Trans.). 南京: 江苏人民出版社.
- 李明欢. (2002). 群体效应、社会资本与跨国网络 “欧华联会” 的运作和功能. *社会学研究*, 2, 30-39.

- 李明欢. (2009a). 国际移民的定义与类别 兼论中国移民问题. *华侨华人历史研究*, 2, 1-10.
- 李明欢. (2009b). 欧洲华人社会巨变是欧洲华人研究的强大动力. *华侨华人历史研究*, 4, 17-18.
- 李明欢. (2009c). 欧洲华人社会剖析人口经济地位与分化. *世界民族*, 5, 47-52.
- 李其荣, 姚兆丰. (2012). 美国华人新移民第二代及其身份认同. *世界民族*, 1, 52-59.
- 林南; 陈志柔; 傅仰止. (2010). 社会关系的类型和效应: 台湾, 美国, 中国大陆的三地比较. *台湾社会学刊*, 45, 117-162.
- 陆洛. (2003). 折衷自我的现身. *本土心理学研究*, 20, 139-207.
- 吕伟雄 (Ed.) (2005). *海外华人社会新透视*. 广州: 岭南美术出版社.
- 马戎. (2001). 评安东尼·史密斯关于“nation”(民族)的论述. In 马戎 (Ed.), *民族与社会发展* (pp. 141-160). 北京: 民族出版社.
- 马戎. (2002). 从王桐龄《中国民族史》谈起——我国 30 年代三本《中国民族史》的比较研究. *北京大学学报(哲学社会科学版)*, 3, 125-135.
- 马戎. (2007). 当前中国民族问题研究的选题与思路. *中央民族大学学报*, 3, 12-38.
- 任軍鋒. (2013). 中國當代政治中的“公”與“私”. *二十一世紀*, 135, 75-86.
- 王财贵. (2014). *读经二十年*. 北京: 中华书局.
- 王春光. (2000). 流动中的社会网络 温州人在巴黎和北京的行动方式. *社会学研究*, 3, 109-123.
- 吴飞. (2009). *浮生取义 对华北某县自杀现象的文化解读*. 中国人民大学出版社.
- 杨国枢. (1993). 我们为什么要建立中国人的本土心理学. *本土心理学研究*, 1, 6-88.
- 杨宜音. (1998). 自我及其边界 文化价值取向角度的研究进展. *国外社会科学*, 6, 24-28.
- 杨宜音. (1999a). “自己人”: 信任建构过程的个案研究. *社会学研究*, 2, 38-52.
- 杨宜音. (1999b). 自我与他人: 四种关于自我边界的社会心理学研究述要. *心理学动态*, 3, 58-62.
- 杨宜音. (2002). 文化认同的独立性和动力性 以马来西亚华人. In 张存武; 汤熙勇 (Ed.), *海外华族研究论集 第三卷* (Vol. 3, pp. 704-720). 台北: 华侨协会总会.
- 杨宜音. (2008). 关系化还是类别化: 中国人“我们”概念形成的社会心理机制探讨. *中国社会科学*, 04, 9.
- 赵红英. (2001). 试论中国大陆新移民的特征. *八桂期刊*, 3, 10-13.
- 赵志裕, 温静, 谭俭邦. (2005). 社会认同的基本心理历程——香港回归中国的研究范例. *社会学研究*, 5, 25.
- 周晓虹. (2008). 认同理论: 社会学与心理学的分析路径. *社会科学*, 4, 46-52.
- 庄国土. (2009). 回顾与展望 中国大陆华侨华人研究述评. *世界民族*, 1, 51-59.
- 庄国土. (2011a). 世界华侨华人数量和分布的历史变化. *世界历史*, 5, 4-14.
- 庄国土. (2011b). 中国价值体系的重建与华侨华人. *南洋问题研究*, 4, 1-19.

Webseite

- Adams, M. B., Robin. (2013, 27.12). Are immigrants natural conservatives? Think again. Retrieved from <http://www.theglobeandmail.com/opinion/immigrants-dont-turn-blue-the-moment-they-arrive/article16093040/>
- Auer, K. (2014, 19.März). Ente gut, alles gut. Retrieved from <http://www.sueddeutsche.de/bayern/wahl-sensation-in-bamberg-ente-gut-alles-gut-1.1916317>

- China(Taiwan), O. C. A. C. o. R. (2010). 德國 2010 年華人人人口統計推估. Retrieved from http://www.ocac.gov.tw/OCAC/File/Attach/313/File_2430.pdf
- Dapp, T. (2014, 21.02). Wir sind keine Schlitzaugen! Retrieved from <http://www.zeit.de/politik/deutschland/2014-02/wir-sind-keine-schlitzaugen/komplettansicht>
- Götz, E.-M. (2008, 04.06). Gaststudenten Schweigsame Chinesen. Retrieved from <http://www.tagesspiegel.de/berlin/schule/gaststudenten-schweigsame-chinesen/1247878.html>
- Hochschulkommunikation. (2016). Nr.46:Rektor Prof. Wolfram Ressel spricht mit chinesischen Studierenden und Wissenschaftlern über Integration. Retrieved from http://www.uni-stuttgart.de/hkom/presseservice/pressemitteilungen/2016/046_rektor_ressel_trifft_vertreter_chinesischer_studierender.html?from=singlemessage&isappinstalled=0#rd
- Sommer, T. (1998, 16. Juli, 14:00). Der Kopf zählt, nicht das Tuch. Retrieved from DIE ZEIT <http://www.zeit.de/1998/30/199830.auslaender.xml>
- Stavesand, M. (2014). „Mir ist natürlich die Kultur wichtig“. Retrieved from <http://www.morgenweb.de/region/schwetzingen-zeitung-hockenheimer-tageszeitung/schwetzingen/mir-ist-natuerlich-die-kultur-wichtig-1.1803802>
- tageblatt, n. (2016, 05.06). Auch in Dessau gab es bereits im Mai eine Trauerveranstaltung für Yangjie Li. Retrieved from <http://www.naumburger-tageblatt.de/nachrichten/panorama/trauerkundgebung-in-berlin-teilnehmer-fordern-lueckenlose-aufklaerung-im-fall-yangjie-li-24173962>
- Xinhua. (2011, 30.11.2011). 约 5000 万：全球华侨华人总数首次得出较明确统计数字. Retrieved from http://news.xinhuanet.com/politics/2011-11/30/c_111206719.htm
- Yu-Dembksi, D. Chinesische MigrantInnen in Deutschland: Die „unauffällige“ Minderheit. Retrieved from <https://heimatkunde.boell.de/2009/11/18/chinesische-migrantinnen-deutschland-die-unauffaellige-minderheit>
- ZeitOnline. (1998, 16.07). Der Kopf zählt, nicht das Tuch Ausländer in Deutschland: Integration kann keine Einbahnstraße sein. Retrieved from <http://www.zeit.de/1998/30/199830.auslaender.xml/seite-3>
- 德国汉堡致谦学堂. (2013, 25.12). 2013 年汉堡中华经典文化协会与致谦学堂活动回顾. Retrieved from http://blog.sina.com.cn/s/blog_66932d4e0101e3a0.html
- 高关中. (2014, 19.10). 德国最早的侨团——汉堡中华会馆. Retrieved from http://wxs.hi2net.com/home/news_read.asp?NewsID=85974
- 顾裕华, 焦禾如. (2016, 22.01). 法兰克福外国人参事会选举落幕 顾裕华、杨明当选, 座谈会在京京酒楼举行, 梁总出席. Retrieved from <http://huashangbao.com/portal.php?mod=view&aid=3129>
- 汉堡致谦学堂. (2015, 06.08). 致谦学堂乙未年春夏学期第十五次课教学笔记
- 华商报. (2014, 22.01). 德国华人谢盛友竞选班贝格市议员. Retrieved from <http://huashangbao.com/portal.php?mod=view&aid=1619>
- 捷克佳. (2010, 20.01). 加拿大华人后裔的小文盲部落. Retrieved from <http://www.51ielts.com/html/canada/edu/2012/0524/79186.html>

- 刘元华. (2016, 02.06). 全德中文学校联合总会举办年会暨教育研讨会. Retrieved from [http://mp.weixin.qq.com/s? biz=MzA3NTkxMDIxOA==&mid=401185979&idx=5&sn=7bbace89ebad18f7aead6acc290fc77d&scene=1&srcid=0209fX56mXPzJ33wSOyuQ2fA#wechat_redirect](http://mp.weixin.qq.com/s?biz=MzA3NTkxMDIxOA==&mid=401185979&idx=5&sn=7bbace89ebad18f7aead6acc290fc77d&scene=1&srcid=0209fX56mXPzJ33wSOyuQ2fA#wechat_redirect)
- 马立平. 海外华人子女中文学习纵横谈. Retrieved from <http://www.mychineseschool.com/school/articles/zonghengtan.html>
- 日本百合. (2013, 29.08). 海外华人孩子学中文为何难. Retrieved from http://blog.sina.com.cn/s/blog_6271652b0102e1tn.html
- 谭绿屏. (2014, 06.02). 重视华文写作的柏林“雨欣中文学校”. Retrieved from <http://www.xinbao.de/xinbao/xinbao/hwjy/2014-02-06/420159.html>
- 外滩画报. (2009, 03.11). 德国第一位华人议员张逸讷:我从政出于公益目的. Retrieved from <http://news.sina.com.cn/w/sd/2009-11-03/110318965310.shtml>
- 王财贵. 儿童读经教育说明手册. Retrieved from <http://www.cbes.hcc.edu.tw/files/14-1076-101995,c539-1.php?Lang=zh-tw>
- 谢盛友. (2012, 11.08). 中国人在德国融而不入. Retrieved from <http://frankfurt.china-consulate.org/chn/sbwl/t961222.htm>
- 杨岷. (2010, 06.12). 海外华文教育的解决之道 Retrieved from http://blog.sina.com.cn/s/blog_483aa3d70100mugd.html
- 张之洞. 中國哲學書電子化計劃《勸學篇》. Retrieved from <http://ctext.org/wiki.pl?if=gb&chapter=729342>
- 庄国土. (2010). 华侨华人分布状况和发展趋势. Retrieved from <http://qwgzyj.gqb.gov.cn/yjytt/155/1830.shtml>

Danksagung

Ohne die Unterstützung vieler Personen wäre diese Dissertation nicht möglich gewesen. Darum möchte ich diese Stelle zu Danksagung benutzen, nicht nur für die Personen, die direkt bei der Erledigung der Dissertation geholfen haben, sondern auch für die Personen, die meinen Aufenthalt in Deutschland bekräftigt haben. Vor allem muss ich der finanziellen Unterstützung aus CSC (China Scholar Council) danken, die mir die Möglichkeit gibt, in Deutschland für mehr als vier Jahre promovieren zu können. Es ermöglicht, dass ich in einem völlig fremden Land viele Schwierigkeiten bei Lebensunterhaltung überwinden und mich auf der wissenschaftlichen Forschung konzentrieren kann.

Die Vollendung der Dissertation ist das erste Training für einen richtigen Akademiker. Während dieses Prozesses muss man erlernen, seinen eigenen Gedanken im Rahmen der Wissenschaft und aufgrund der vorherigen Arbeit zu formulieren. Dafür braucht man harte und strenge Übungen. Die Erledigung dieser Dissertation verdanke ich vor allem Herrn Professor Hans Bertram, meinem Doktorvater im besten Sinne des Wortes. Er räumte meine verworrenen Gedanken ein, und brachte mich zum effektiven Weg. Ohne ihn würde ich die facettenreichen empirischen Tatsachen nie einordnen und die Logik dahinter nicht herausfinden. Nur mit seiner Hilfe erlerne ich „the imagination of sociology“.

Ein unentbehrlicher Baustein dieser Dissertation ist meine Untersuchung an Ort und Stelle. Die Eltern an der S Schule haben mir hundertprozentig unterstützt. Sie vertrauen mir, erlauben mich bei ihnen zu hospitieren und verteilen selbstlos ihre Freude und Sorge mit mir. Die Freundschaft mit Ihnen und den Kindern schätze ich immer hoch. Die Lehrerinnen an Huade (华德) -Sprachschule, Yizhi (益智) -

Sprachschule in Berlin und Zhiqian (致谦)- Sprachschule in Hamburg, die Eltern und die Kinder dort haben meine Untersuchung ehrlich kooperiert, auch wenn meine Anwesenheit ihre Lehraktivität stören könnte. In Anbetracht von ihrer Privatheit kann ich ihre Namen nicht veröffentlichen, trotzdem will ich ihnen aber sehr herzlich danken.

Viele Chinesen, Kinder, Jugend und Erwachsenen, die in Deutschland aufgewachsen sind, nehmen gerne auch als Ergänzungskräfte an meinem Interview an. Das hat mein Forschungsergebnis sehr erweitert. Speziellen Dank sende ich noch zu Lehrer und Schuldirektor in Peking und Taipei.

Die Entscheidung für eine Dissertation auf Deutsch ist eine absolute große Herausforderung für mich. Viele Personen haben mir mit Leib und Seele bei der freiwilligen Korrektur geholfen. Die Korrektur der Aufsätze einer Nicht-Muttersprachlerin ist unglaublich anstrengend, aber sie haben kein Zweifel dabei, mir zu helfen. Ich werde von tiefer Rührung erfasst. Sie sind (nach der zeitlichen Folge) Fr.Dr. Brigitte Arndt, Fr. Helga Zoldan, Fr. Dr. Ines Iwen, und Fr. Dr. Karen Dannemann. Frau Arndt und Frau Dannemann sind Lehrerinnen am Sprachzentrum der HU Berlin. Ich war tief beeindruckt für ihre fachlichen Kenntnisse und ihr Engagement. Es ist mein großes Glück bei ihren Klassen zu sein. Frau Helga Zoldan und ihr Partner Herr Jürgen Kupferschmidt haben mir Wärme wie zuhause mitgebracht, die während des einsamen Erforschungsprozess mich stark unterstützt hat. Bei Ihnen genieße ich Liebe wie bei Oma und Opa. Frau Ines Iwen ist meine Kollegin an der Fakultät. Neben ihrer beschäftigten Arbeit hat sie mir Hilfe aus soziologische Perspektive ehrlich angeboten. Außerdem hat Herr Dr. Hubertus Tigges meinen Text ganz vorsichtig und schnell korrigiert und hat viele bedeutungsvolle Vorschläge angeboten.

Folgend will ich meiner Gastfamilie in Niepars danken. Sie sind meine ersten Freunde in Deutschland, die ihr warmes und entspanntes Familienleben vollständig mit mir verteilt haben. Sie lassen mich dazu, an alle wichtigen familiären Feste teilzunehmen. Bei ihnen erfahre ich das einfache aber reichhaltige Leben der normalen Deutschen, und lerne ihre wertvollen Charaktere hinter allen alltäglichen Kleinigkeiten kennen. Wir haben sogar einen Gastaufenthalt meiner Eltern und meines Manns bei ihnen geschafft. Sie haben mein Verständnis von „Kultur“ sehr viel vertieft. Sie sind Mirella Vinke, Thomas Kühl, Lukas Vinke, Rubens Vinke und Juna Vinke.

Ich muss meinen lieben chinesischen Freunden in Berlin danken, die mit mir die einsame und harte Promotionszeit zusammen verbracht haben. Ich werde die Zeit mit euch nie vergessen: Wir haben so viele Bücher zusammengelesen, über viele Fragen

heftig diskutiert, die schöne Landschaft in Berlin genossen, miteinander geweint, getröstet und sich gegenseitig Mut gemacht. Die Promotionszeit in Berlin ist absolut der lebenslange Reichtum für uns.

Ein herzliches Dankeschön gilt meinen Eltern in China und Angehörigen in Deutschland. Ich kann mich wegen meiner beschäftigten Arbeit sie nicht so viel kümmern, trotzdem sorgen sie aber für mich, besonders als ich in Druck komme. Sie haben mich so viel verstärkt.

Schließlich möchte ich noch meinem Mann—Weile—danken, der trotz unserer Trennung mich mit Leib und Seele unterstützt hat. Ohne ihn könnte ich so viele Träume im Leben überhaupt nicht verwirklichen.

Das Volk ist die Verkörperung der Kultur sowie das wertvollste Reichtum eines Landes. Durch alle Personen, die mir geholfen haben, sehe ich die großartige Bedeutung der soziologischen Forschung—den Menschen zu verstehen. Es motiviert mich immer weiter. Mein Aufenthalt für die Promotion in Deutschland ist absolute das wertvollste Reichtum meines Lebens. Ich danke tief und herzlich der liebevollen, freundlichen und ehrlichen Leute in Deutschland.

Kejie Huang

August 2016

Berlin